LA FORMATION À LA GESTION D'UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT

LES ORIENTATIONS ET LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Québec

LA FORMATION À LA GESTION D'UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT

LES ORIENTATIONS ET LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Coordination
Martine Gauthier
Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Conception et rédaction
Martine Gauthier
Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Louise Simon, Ph. D.
Professeur agrégée
Université de Sherbrooke

Révision linguistique
Sous la responsabilité de la Direction des communications,
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Graphisme
Maxine Jutras

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008 – 07-00881

ISBN 978-2-550-51438-1 (Version imprimée)
ISBN 978-2-550-51439-8 (Version PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2008

C'est avec grand plaisir que je rends disponible le document *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement*, lequel établit les orientations ministérielles en matière de formation à la gestion d'un établissement d'enseignement.

Il ne fait aucun doute que la tâche dévolue aux directrices et aux directeurs d'établissement requiert beaucoup de la part des personnes qui s'y engagent. Au cours des dernières années, plusieurs éléments ont contribué à augmenter les défis que doivent relever les directions d'établissement. Ainsi, gérer avec pertinence un établissement d'enseignement fait nécessairement appel à un niveau élevé de compétence de même qu'à une conduite autonome et éthique de la part des personnes qui exercent cette fonction.

Il convient également de souligner que le type de gestion qu'adopte une direction d'établissement a une incidence réelle sur la réussite des élèves qui lui sont confiés. En conséquence, l'interaction qu'elle suscite entre les acteurs éducatifs et le rôle d'interface qu'elle joue dans différentes dimensions de l'enseignement et de l'apprentissage confirment l'influence qu'elle exerce au regard de la réussite des élèves du Québec.

Voilà pourquoi le document d'orientation que je propose relativement à la formation à la gestion d'un établissement d'enseignement s'inscrit dans une perspective de professionnalisation de la fonction et prend résolument parti pour une gestion cohérente et intégrée des établissements d'enseignement. La formation, selon les orientations qu'il contient, doit favoriser l'acquisition de connaissances, de savoir-faire et de savoir-agir en même temps qu'elle doit préparer les personnes à mettre en œuvre des pratiques de gestion pertinentes et efficaces dans le cadre de l'exercice des fonctions et pouvoirs qui leur sont conférés. Ce type de formation ne peut se réaliser qu'avec le concours d'une concertation soutenue à l'intérieur des universités, entre les différents départements disciplinaires en administration scolaire ou en gestion de l'éducation ainsi qu'entre le milieu universitaire et le réseau scolaire.

Le document *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement* a fait l'objet de plusieurs travaux de validation et de consultation auprès des différents partenaires du monde de l'éducation. Il constitue désormais le document officiel du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en matière d'orientations pour la formation des directions d'établissement.

Je sais qu'un cadre de référence commun pour le développement des compétences des directions d'établissement d'enseignement est attendu par les milieux universitaire et scolaire et qu'un tel cadre de référence permettra d'accroître la cohérence, la pertinence et la complémentarité des dispositifs mis en œuvre pour leur formation, leur soutien et leur accompagnement. C'est donc en toute confiance que je demande aux divers partenaires de poursuivre leur engagement et de combiner leurs efforts dans la formation obligatoire et continue des directions d'établissement.

En terminant, je tiens à exprimer ma satisfaction au regard de la participation active et structurante des membres du comité de validation du contenu du présent document. Ce comité était composé de personnes provenant de toutes les instances engagées dans la formation, le soutien et l'accompagnement des directions d'établissement. Je les remercie d'avoir collaboré à l'enrichissement du document tout au long de son élaboration.

La ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport,

Michelle Courchesne

MICHELLE COURCHESNE

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 7

CHAPITRE 1 LE CONTEXTE DE LA GESTION D'UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT 9
L'effet des multiples changements sur la fonction de direction d'établissement 11
Les encadrements légaux propres à la gestion d'un établissement d'enseignement 13
Les défis à relever 16

CHAPITRE 2 LES ORIENTATIONS DE LA FORMATION DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT 19
La professionnalisation de la fonction de direction d'établissement 21
Une gestion intégrée de l'établissement d'enseignement 24

CHAPITRE 3 UN RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES REQUISES POUR LA GESTION D'UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT 25
Une formation appuyée sur une approche par compétences 27
Les caractéristiques d'une compétence 28
La structure et l'organisation interne du référentiel de compétences 29
Les compétences professionnelles requises pour la gestion d'un établissement d'enseignement 32
Les parcours de professionnalisation 47

CHAPITRE 4 LA FORMATION DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT DANS UNE PERSPECTIVE DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES 49
Le contexte actuel de la formation obligatoire 50
Les apports de la formation au développement des compétences professionnelles 52
Les apports de la formation à une gestion intégrée appuyée sur une vision systémique 55

LEXIQUE 56

BIBLIOGRAPHIE 57

ANNEXE 1 60

INTRODUCTION

Au Québec, l'intérêt porté au rôle important que jouent les directions d'établissement d'enseignement dans la restructuration du système éducatif est demeuré constant au cours des dernières années. Le mouvement de décentralisation administrative et de responsabilisation accrue des établissements, mis en branle par la sanction du projet de loi 180 à l'automne 1997, a entraîné une complexification de la fonction de direction d'établissement. Cette complexification, à son tour, a engendré la mise en place de mécanismes plus sophistiqués pour la sélection des directions d'établissement de même qu'une préoccupation accrue pour leur qualification. Sur cette lancée, en 2001, le Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires fixait l'obligation de formation de deuxième cycle en gestion et marquait l'importance de la formation continue pour le personnel de direction. Au début des années 2000, une vague de retraites massives des directions d'établissement soulevait certaines questions et sollicitait la conduite de travaux relatifs aux difficultés posées par leur remplacement accéléré. Les résultats de deux études empiriques menées en 2005-2006 dont l'une portait sur l'insertion professionnelle (FQDE, 2006) et l'autre sur les pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions (MELS et partenaires, 2006), ont conduit à l'automne 2006, à l'élaboration conjointe de ce document d'orientation pour la formation, le soutien et l'accompagnement des directions d'établissement.

L'*Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement*, réalisée de concert avec des représentantes et des représentants de toutes les instances concernées par la formation, le soutien et l'accompagnement des nouvelles directions[1], a présidé au lancement des travaux d'élaboration du référentiel commun de compétences des directions d'établissement. Rappelons brièvement que l'une des voies de développement tracées par le comité de coordination, à l'issue de l'*Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement* (MELS et partenaires, 2006 : abrégé, 42) est la construction d'un référentiel commun de compétences.

> Dans le but de poursuivre ensemble sur ces voies à investiguer, de maintenir, voire d'enrichir ces mécanismes de coopération, il conviendrait qu'une table de concertation, mise en place par le MELS, réunisse des représentants des directions d'établissement, des commissions scolaires, des universités et des associations professionnelles. Cette table pourrait approfondir les constats, les réflexions et les pistes d'action soulevées dans la présente étude, et ce, avec l'intention manifeste de proposer un cadre de référence qui guiderait la formation obligatoire et continue des directions d'établissement et orienterait les pratiques de soutien et d'accompagnement en phase d'insertion professionnelle.

En réponse à cette attente, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport accordait donc à une équipe de concepteurs le mandat d'élaborer un document qui guiderait la formation, le soutien et l'accompagnement des directions d'établissement. En plus d'offrir des points de repère, le document attendu devait : déterminer les compétences requises à développer en cours de formation; illustrer le déploiement de celles-ci dans le contexte d'exercice de la fonction afin d'orienter les pratiques terrain de soutien et d'accompagnement et rallier tous les acteurs engagés dans la formation et dans le développement des compétences des directions d'établissement. Un comité de concertation du référentiel de compétences ayant pour mandat d'orienter et de valider les travaux de l'équipe de concepteurs (voir la composition de l'équipe de concepteurs et du comité de concertation à l'annexe 1) a également été formé.

À l'intérieur de ce cadre de référence commun visant à soutenir de façon cohérente et pertinente le développement des compétences des directions d'établissement d'enseignement, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ses partenaires y dégagent les balises propres à orienter et à guider les programmes de formation qui leur sont offerts dans les universités ainsi que les dispositifs mis en place pour leur formation, leur soutien et leur accompagnement dans les milieux de la pratique professionnelle.

Ce faisant, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ses partenaires souhaitent que s'implantent et se généralisent des cursus conçus selon une approche par compétences pour la formation des directions d'établissement d'enseignement. De tels cursus visent l'acquisition d'une large palette de connaissances et le développement de compétences de sorte que les personnes y ayant cheminé pourront gérer le changement constant en éducation et réussir à se réaliser dans des parcours professionnels.

---

1. Le rapport de l'*Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvellesdirections d'établissement* (2006) peut être consulté en version intégrale et en version abrégée à l'adresse : http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/_ Formation continue_ Formation des gestionnaires scolaires.

Les orientations de formation et le référentiel de compétences qui composent le présent document prennent appui sur les fonctions et les pouvoirs dévolus aux directions d'établissement par le cadre légal, sur les attentes et les exigences fixées par le contexte d'exercice de la fonction de direction d'établissement, sur l'explicitation des représentations de leur rôle ainsi que sur la définition de leurs besoins en matière de formation, de soutien et d'accompagnement exprimés dans des études, des recherches et des expériences récentes de formation. Les analyses et les recommandations présentes dans les avis soumis par des associations, des établissements et des organismes québécois, de même que les commentaires des personnes venant tant du milieu universitaire que du milieu scolaire, ont constitué une source importante de réflexion et d'inspiration.

Le document *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles* comprend quatre chapitres et un lexique. Le premier chapitre dresse à grands traits le contexte dans lequel s'exerce la fonction de direction d'établissement. Le deuxième chapitre dégage deux orientations visant à guider le développement des compétences professionnelles des directions d'établissement tant en formation obligatoire qu'en formation continue. Le troisième chapitre établit les compétences requises pour la gestion pertinente et efficace d'un établissement d'enseignement, fait état de la dynamique et de l'articulation des composantes du référentiel et expose le déploiement des compétences requises dans le contexte des situations professionnelles qui constituent le cœur de l'exercice de la fonction de direction d'établissement. Le chapitre quatre s'intéresse plus spécifiquement aux apports de la formation dans une perspective de professionnalisation et de gestion intégrée de la formation. Enfin, un lexique permet au lecteur de saisir le sens donné aux principaux termes sur lesquels repose et s'articule la logique du référentiel de compétences des directions d'établissement.

CHAPITRE 1

LE CONTEXTE DE LA GESTION D'UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT

L'expérience québécoise en matière de réforme de l'administration publique, amorcée en 2000, par les modifications à la Loi sur l'administration publique, visait à accroître la transparence, la responsabilisation ainsi que la reddition de comptes dans la gestion du secteur public. Tout en privilégiant les initiatives organisationnelles associées au mouvement de décentralisation ainsi que la qualité et la proximité des services offerts, cette réforme misait également sur l'atteinte de résultats mesurables. Elle encourageait l'élaboration d'une planification stratégique ou d'un plan de réussite annuel ainsi que la publication d'un rapport annuel de gestion.

Pour sa part, à la suite des États généraux de 1996 et du plan d'action ministériel pour la réforme en éducation intitulé *Prendre le virage du succès*, le système éducatif québécois s'engageait sur la voie de la décentralisation. À cet effet, le projet de loi 180, tel qu'il a été adopté en décembre 1997, accentuait la décentralisation des pouvoirs et des responsabilités vers les écoles primaires et secondaires, les centres d'éducation des adultes et les centres de formation professionnelle. Ce déplacement de responsabilités vers l'établissement permet une réponse plus directe aux besoins spécifiques de sa communauté et il donne à ses acteurs, dont les directions d'établissement, la capacité et les moyens d'agir sur des éléments qui peuvent influencer la réussite des élèves. L'établissement a acquis une plus grande autonomie, la capacité de faire des choix et de prendre des décisions sur des éléments majeurs touchant les services éducatifs qu'il offre. Depuis, chaque établissement adopte son propre projet, lequel doit nécessairement tenir compte des particularités de son milieu. La possibilité de mettre en œuvre un véritable projet marque le passage de « l'établissement d'enseignement perçu comme une unité administrative » à « l'établissement scolaire vu comme une système organisationnel ». Cette démarche du projet modifie la dynamique interne et relationnelle d'un établissement. Elle amène tous les acteurs à reconnaître, à prendre en compte et à négocier de nouvelles formes de partenariat ainsi que de nouvelles règles du jeu. Elle oblige également à instaurer de nouveaux modes de fonctionnement et de gestion pour assurer la qualité des services dans la diversité.

Les trois sections qui suivent s'intéressent principalement au contexte global dans lequel s'exerce la gestion d'un établissement. La première concerne les effets entraînés sur la fonction de direction par les transformations majeures qui touchent notre société et plus particulièrement l'éducation des jeunes et des adultes dans les établissements depuis une décennie. La deuxième expose les dispositions législatives qui encadrent la fonction de direction. La troisième a trait aux défis que doivent relever les directrices et les directeurs des établissements d'enseignement.

L'EFFET DES MULTIPLES CHANGEMENTS SUR LA FONCTION DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT

Le passage au XXI[e] siècle est marqué par des changements politiques, sociaux et économiques qui viennent toucher, chacun à leur façon, le monde de l'éducation. La mondialisation impose une concurrence à toutes les économies et l'individu qui n'arrive pas à se qualifier professionnellement risque de vivre dans la pauvreté. La science et la technologie évoluent à un rythme accéléré exigeant des individus une grande capacité d'adaptation ainsi que le développement continu de leurs compétences pour faire face adéquatement aux nouvelles réalités. De plus, les mouvements migratoires engendrent la rencontre de cultures multiples, fait appel à une gestion de la diversité mettant en valeur la richesse des différences tout en ne négligeant pas les tensions qui leur sont liées.

L'enquête pancanadienne réalisée auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires en 2005-2006 révèle que

> ... plus de 85 % des directeurs jugent *très important ou important* l'impact de *changements d'ordre pédagogique* [...]. Plusieurs *changements dans le mode de régulation scolaire* sont également mis en avant par la majorité des enquêtés, comme les nouvelles politiques d'imputabilité (79 %) [...], la nouvelle répartition des pouvoirs entre les instances centrales et locales (72,2 %) [...]. La plupart des répondants trouvent *très important ou important* l'impact des changements d'ordre démographique, comme les mouvements au sein du personnel scolaire (68,6 %) et la variation du nombre d'élèves (67,6 %) et l'impact des changements socio-économiques dans l'environnement (59,6 %). (Cattonar et autres, 2007 : 199)

Ces changements majeurs dans l'organisation du système scolaire ne s'inscrivent pas de façon linéaire dans le temps. Ils se chevauchent les uns les autres et viennent bouleverser les pratiques existantes à des moments différents selon l'ordre d'enseignement auquel ils s'adressent. Ils représentent pour les acteurs du système, une certaine perte de repères connus, mais aussi des gains potentiels cependant parfois difficiles à anticiper et à évaluer. Tous ces changements, avec leur lot d'attraits, de défis, d'incertitude et d'insécurité touchent le rôle et les fonctions des directions d'établissement.

Cette enquête pancanadienne s'est également attardée aux effets des évolutions scolaires sur la fonction de directeur d'école et elle dévoile que les changements ci-dessus mentionnés

> ... ont eu de nombreux impacts, parfois négatifs, sur la teneur et les conditions de leur travail. En particulier, la plupart trouvent que leur charge de travail a augmenté (96 %) [...], qu'ils ont dû développer de nouvelles capacités pour s'adapter aux changements (92,1 %), qu'ils sont devenus plus conscients des relations de l'environnement de l'école (80,1 %), qu'ils ont dû modifier leur approche de la gestion (79,6 %), qu'ils ont été amenés à préciser davantage les règles de fonctionnement de leur école (76,4 %), qu'ils ont dû garder le cap davantage sur l'essentiel de la mission de l'école (75,8 %), qu'ils ont dû suivre une formation additionnelle (66,8 %) et qu'ils ont dû apprendre à réduire davantage les coûts humains des changements (61,2 %). (Cattonar et autres, 2007 : 221)

La permanence du changement et la multiplicité de ses facettes entraînent des effets incontestables sur la mission éducative des établissements d'enseignement, sur l'ensemble des acteurs qui y évoluent et, conséquemment, sur les directions qui en assurent la gestion des services éducatifs, de l'environnement éducatif, des ressources humaines ainsi que des ressources financières et matérielles. Toutefois, comme le précise Mulford (OCDE, 2003 : 21), la direction d'un établissement « devrait associer l'ensemble du personnel au processus de décision et de changement organisationnel au lieu de l'imposer de «haut en bas» ». Il faut cependant noter que les auteurs ayant participé à cette étude avancent avec prudence qu'il ne s'agit pas de favoriser une approche de gestion parmi d'autres, mais bien de privilégier des approches différenciées. Lesquelles approches se déploient selon les contextes de fonctionnement variables des établissements, notamment : leurs structures diversifiées et leurs environnements socioéconomiques variés.

Exercée dans un tel contexte, la gestion d'un établissement d'enseignement est une fonction qui comporte des situations complexes qui exigent que le gestionnaire en poste manifeste des compétences de haut niveau et exerce son jugement professionnel. La direction de l'établissement utilise l'autonomie dont elle dispose notamment pour définir avec son équipe les orientations les mieux adaptées aux besoins d'apprentissage de ses élèves et celles qui sont les plus représentatives des valeurs éducatives de sa communauté. De plus, elle coordonne la démarche d'analyse de situation, laquelle met en lumière les composantes spécifiques de son contexte et permet de procéder au choix des mesures pertinentes à la réalisation des orientations. La direction veille également à la mise en place de conditions propices à la construction d'une culture collective de réflexion, de partage et de mise en commun. Dans tous les aspects généraux de sa fonction, et aussi dans la gestion de l'activité quotidienne de son établissement, la direction s'assure de la cohérence des interventions au regard des encadrements nationaux de la formation des élèves québécois, du plan stratégique, des politiques et des normes en vigueur dans sa commission scolaire, du projet de son établissement et des ententes de travail avec les différentes catégories de personnels. Outre le caractère de complexité associé à la nature même des situations à gérer dans le cadre de la fonction de direction, telle qu'elle est circonscrite par la Loi sur l'instruction publique, la gestion d'un établissement d'enseignement se révèle également complexe en raison de la part d'incertitude et d'imprévisibilité des résultats qu'elle produit. Comme le précise Brassard (2004b : 43), l'activité professionnelle des directions « est à la merci de multiples événements ou changements qui ont des effets directs sur le fonctionnement de l'établissement ou qui le conditionnent fortement ».

LES ENCADREMENTS LÉGAUX PROPRES À LA GESTION D'UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT

Les dispositions qui balisent les fonctions et les pouvoirs de la direction d'une école et de celle d'un centre de formation professionnelle ou d'un centre d'éducation des adultes sont précisées dans la Loi sur l'instruction publique (LIP). Une brève présentation du cadre légal qui fixe les paramètres de leur action professionnelle permet de saisir les marges de manœuvre, les zones d'autonomie dont dispose une direction d'établissement ainsi que les liens d'interdépendance qui relient cette fonction aux autres acteurs et instances du système éducatif.

La nomination du directeur d'établissement d'enseignement

Les directions sont toujours nommées[2] par la commission scolaire qui en établit les critères de sélection. Cependant, le conseil d'établissement est consulté par la commission scolaire sur ces critères. Pour ce qui est de la direction adjointe ou des directions adjointes au directeur d'établissement, qui assistent la direction dans l'exercice de ses fonctions et pouvoirs et qui remplacent la direction en cas d'absence ou d'empêchement de cette dernière, elles sont nommées par la commission scolaire après consultation de la direction.

Les fonctions et les pouvoirs généraux des directions d'établissement d'enseignement

La Loi sur l'instruction publique, amendée en 1998 par la sanction du projet de loi 180, fixe les paramètres de la fonction de directeur d'école de la façon suivante :

> Sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur d'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés dans l'école. Il assure la direction pédagogique et administrative de l'école et s'assure de l'application des décisions du conseil d'établissement et des autres dispositions qui régissent l'école.
> (LIP, art. 96.12).

Le directeur d'école approuve[3], sur proposition des enseignants et des membres du personnel concernés (5), et après consultation du conseil d'établissement (3) :

1. les programmes d'études locaux pour répondre aux besoins particuliers des élèves;
2. les critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques;
3. le choix des manuels scolaires et du matériel didactique requis pour l'enseignement des programmes d'études;
4. les normes et modalités d'évaluation des apprentissages;
5. les règles pour le classement des élèves et le passage d'un cycle à l'autre au primaire.

Le directeur d'école établit également un plan d'intervention adapté aux besoins d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage[4]. Il a aussi le pouvoir, sur demande motivée des parents d'un enfant, d'admettre un élève pour une année additionnelle à l'éducation préscolaire ou à l'enseignement primaire[5].

Le directeur de centre, quant à lui, sur proposition des enseignants, approuve[6] :

1. les critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques;
2. le choix des manuels scolaires et du matériel didactique requis pour l'enseignement des programmes d'études dans le cadre du budget du centre;
3. les normes et modalités d'évaluation des apprentissages de l'élève.

Le directeur d'un centre de formation professionnelle est tenu d'établir un plan d'intervention adapté aux besoins et aux capacités d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage[7]. Tout comme le directeur d'école, le directeur de centre de formation professionnelle voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention et en informe régulièrement les parents.

2. LIP, art. 96.8 à 96.10 et 110.5 à 110.7.
3. LIP, art. 96.15.
4. LIP, art 96.14.
5. LIP, art. 96.17 et 96.18.
6. LIP, art. 110.12.
7. LIP, art. 110.11.
8. LIP, art. 96.21 et 110.13.

Le directeur d'école, de même que le directeur d'un centre, gère le personnel de l'établissement[9] et détermine les tâches et responsabilités de chaque membre du personnel en respectant les dispositions des conventions collectives ou des règlements du ministre applicables et, le cas échéant, les ententes conclues par la commission scolaire avec les établissements d'enseignement universitaire pour la formation des futurs enseignants ou l'accompagnement des enseignants en début de carrière.

La mise en place du conseil d'établissement

En corollaire aux modifications à la Loi sur l'instruction publique mises en place depuis juillet 1998 se pose l'obligation pour l'établissement d'enseignement de définir son projet local d'éducation[10], et ce, dans le respect du plan stratégique de la commission scolaire ainsi que du projet éducatif national. Cette obligation consiste en la formulation d'orientations et en la mise en œuvre de mesures visant la réalisation de celles-ci. Les orientations ainsi établies sont propres à chacun des établissements, elles opérationnalisent, adaptent ou enrichissent le projet national selon les besoins spécifiques des élèves desservis. Le schéma intitulé *Modèle intégrateur du processus de gestion et de la mission éducative* (voir Tableau 1, p.15) présente les relations entre le projet national, le plan stratégique de la commission scolaire et le projet de l'établissement (projet éducatif de l'école ou orientations des centres).

De plus, en 1998, à la suite de l'instauration des fonctions et des pouvoirs des conseils d'établissement, s'installent de nouveaux mécanismes de consultation et de décision au sein de l'établissement[11]. D'une part, la direction participe aux séances du conseil d'établissement, sans droit de vote. Elle s'assure de l'élaboration des propositions qu'elle doit soumettre à l'approbation du conseil d'établissement. À cet égard, elle doit, dans plusieurs situations, consulter le personnel de l'établissement ou les enseignants. Dans le cadre de sa responsabilité générale, la direction de l'établissement doit s'assurer également de l'application des décisions du conseil d'établissement en plus de l'assister dans ses fonctions[11]. Elle doit aussi favoriser la participation et la concertation des personnes intéressées par l'établissement, quant à l'élaboration du projet éducatif de l'école, à sa réalisation et à son évaluation, et relativement aux orientations et au plan de réussite du centre. D'autre part, le conseil d'établissement adopte le projet éducatif de l'établissement, voit à sa réalisation et procède à son évaluation périodique. Il approuve aussi le plan de réussite et les propositions liées à son actualisation apportées par la direction.

D'autres fonctions et pouvoirs sont dévolus, par la loi, à la direction d'un établissement. À celles et ceux mentionnés ci-dessus, ajoutons les fonctions et les pouvoirs relatifs à la formation continue du personnel de l'établissement (LIP, art. 96.21) ainsi qu'à la gérance des ressources matérielles et financières de l'école (LIP, art. 96.23, art. 96.24).

Ce survol des fonctions générales et des principaux pouvoirs accordés par la Loi sur l'instruction publique à la direction d'établissement est loin de rendre compte de façon exhaustive de la répartition des pouvoirs et des fonctions entre les instances du système. Il permet cependant de saisir les grands traits du cadre légal dans lequel s'exerce la fonction de direction d'établissement et en conséquence de baliser le contexte global dans lequel se déploient les compétences des directions d'établissement.

9. LIP, art. 74, 75, 77 et 109.
10. LIP, art. 96.13.
11. LIP, art. 74 et 109.

MODÈLE INTÉGRATEUR DU PROCESSUS DE GESTION ET DE LA MISSION ÉDUCATIVE

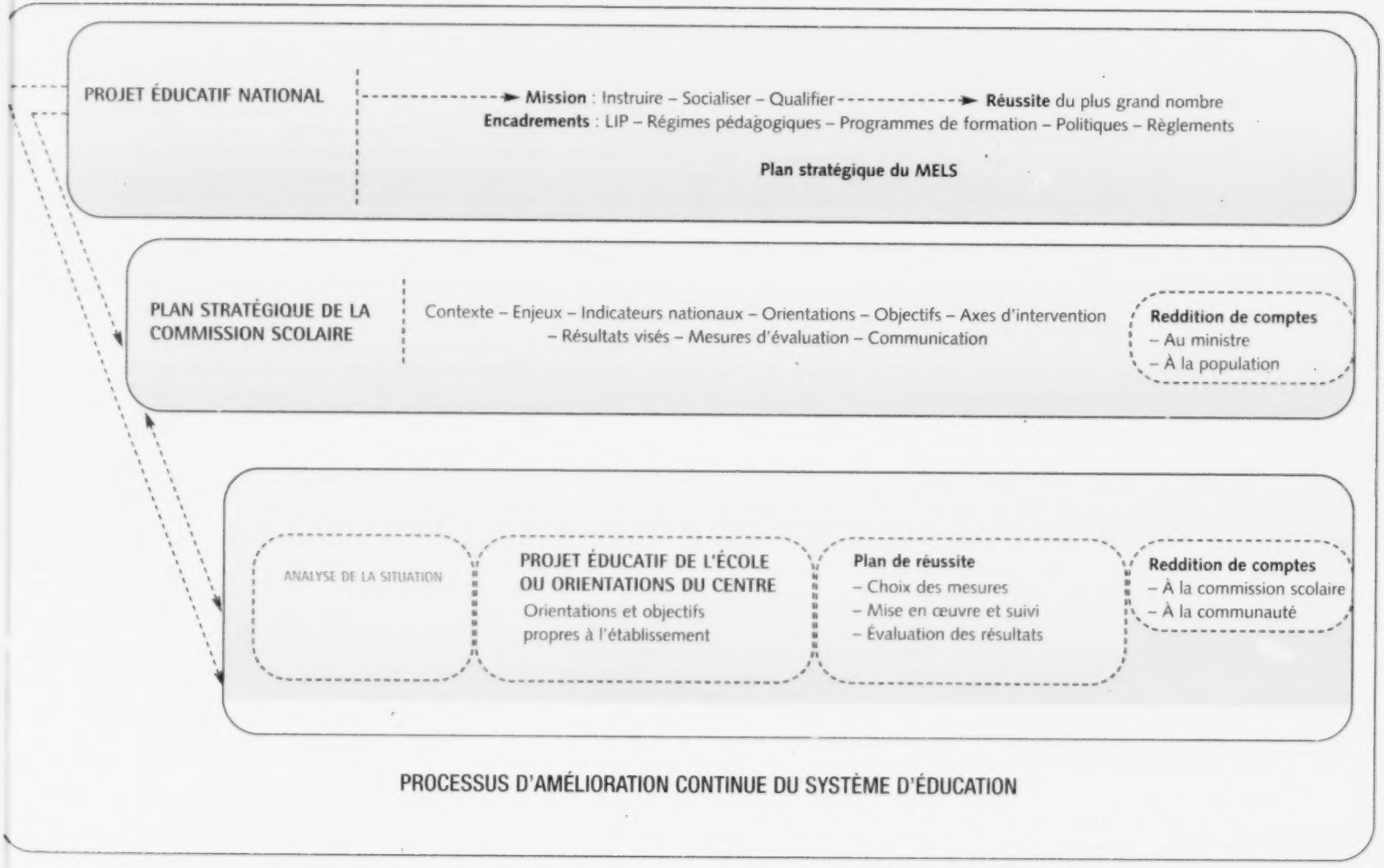


TABLEAU 1

Adapté de : Tardif, N., Royal, L., Lafontaine, L. L., Simon, L. (2003). *Mon école, mon projet, notre réussite*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH ltée.

LES DÉFIS À RELEVER

Dans ce contexte de mouvance importante, des défis stratégiques et nombreux jalonnent le parcours professionnel des directions d'établissement, alors que chacune d'elles doit apporter une contribution adaptée quant à la qualité des services offerts dans l'établissement qu'elle dirige et à la pertinence des pratiques professionnelles qui y sont mises en œuvre.

En premier lieu, gérer l'établissement en veillant au déploiement du potentiel des ressources humaines et en s'assurant que les contributions individuelles et collectives soient mises au service de la mission éducative représente un défi de haut niveau. Ce défi est directement lié à l'exercice du leadership de la direction. Ce leadership se manifeste à travers une appréciation réciproque et une confiance mutuelle servant à créer des espaces d'ouverture, de dialogue et d'interinfluence propices à l'atteinte d'objectifs et à la réalisation de projets communs. Il se construit donc au fil de ses apprentissages et de ses expériences avec les autres acteurs engagés dans son organisation.

> L'interaction constante avec les membres du groupe repose essentiellement sur la confiance mutuelle, une communication appropriée et une écoute active partagée. Le leader doit croire dans les capacités de son groupe et celui-ci doit croire dans la compétence du leader. À la source de la confiance, il y a une question de crédibilité. Or, le fondement de la crédibilité est la connaissance de l'autre, de ses intentions et du rapport établi entre l'expression des intentions et la capacité de les réaliser. Autant le leader doit connaître son équipe en matière d'expérience et de potentialités, autant il doit être connu par son équipe. (St-Germain, 2002 : 146)

En deuxième lieu, mobiliser les individus et les équipes autour de la mission éducative, tout en respectant les balises et dispositions des différentes conventions collectives, établir et maintenir la collégialité à l'interne et le partenariat à l'externe afin de recueillir et d'encourager toutes les contributions possibles à la réussite des jeunes Québécois sollicitent de nombreuses ressources de la direction. Qu'il s'agisse d'assister le conseil d'établissement, de composer avec les instances syndicales, d'entretenir des liens avec la communauté sans négliger les contacts avec la commission scolaire, le défi de la collaboration à une œuvre commune est constamment présent. Ajoutons que ce défi crucial se manifeste dans un contexte de renouvellement important des différentes catégories de personnel, de leur mobilité et d'un écart intergénérationnel de plus en plus présent donnant toute sa pertinence à l'accompagnement largement réclamé. De plus, les changements incessants demandent une attention soutenue quant à la quête, au traitement, à la diffusion de l'information et aux ajustements à mettre en œuvre.

Troisièmement, il convient de mettre en place les conditions les plus favorables au développement de pratiques professionnelles pouvant soutenir la progression des élèves vers la réussite. À cet égard, l'accompagnement individuel et collectif des acteurs de la réussite éducative constitue une voie à approfondir. Des sillons existent déjà. Des expériences d'accompagnement socio-constructiviste (Lafortune et autres, 2001, 2004), de recherche-formation (Simon et Desmarais, 2007), de recherche-action (Savoie-Zajc, 2007) tentées dans divers milieux conduisent à des résultats qui méritent l'attention. Il importe de développer des types d'accompagnement structurés et organisés afin d'en maximiser les retombées.

Quatrièmement, il s'agit de prendre en charge le développement et la progression de sa propre compétence professionnelle et de celle de toute personne qui œuvre dans son établissement. La fonction de direction offre une opportunité de repousser ses limites personnelles et professionnelles dans un dessein légitime de réalisation et d'actualisation. Déterminer ses priorités et les respecter, apprendre à distinguer l'essentiel de l'accessoire et se réserver des temps de ressourcement demeurent des défis continuellement présents pour préserver l'efficacité personnelle et professionnelle. La mise en place des plans de développement qui prennent en compte les besoins différenciés des personnes afin d'assurer leur développement professionnel peut contribuer largement à la qualité de leurs interventions auprès des élèves et par incidence favoriser la réussite du plus grand nombre.

Cinquièmement, aller au delà d'une représentation de son rôle comme étant fragmenté et divisé à travers des tâches et des responsabilités qui s'accumulent et diminuent son pouvoir d'action constitue sans aucun doute le plus grand défi qui se pose à la direction d'un établissement d'enseignement. Adopter une vision intégratrice où le sens de la mission éducative devient source d'engagement pour des acteurs responsables qui construisent et réalisent ensemble, avec cohérence et pertinence, un véritable projet d'établissement conduisant les élèves vers la réussite représente un défi aussi exigeant que stimulant. L'autonomie et la marge de manœuvre alors conquises permettent de repousser les limites contraignantes et de dégager un espace de créativité et de liberté nécessaire à la réalisation de ce crucial projet de société.

En bref, les principaux défis à relever par la direction d'établissement se concentrent sur le développement d'un sens collectif plus grand où la contribution de chaque individu est toutefois valorisée et reconnue; l'exercice d'un leadership mobilisateur et partagé; la mise en place de conditions propices à l'évolution de pratiques éducatives favorisant la réussite des élèves et l'accompagnement du développement professionnel des différents personnels de son établissement. Enfin, la direction d'établissement doit se préoccuper aussi de son équilibre personnel.

CHAPITRE 2

LES ORIENTATIONS DE FORMATION DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT

L'exposé des fonctions et des pouvoirs généraux qui leur sont conférés, la revue des exigences posées par leur pratique professionnelle et l'identification des défis qu'elles ont à relever donnent tout leur sens aux besoins de formation, de soutien et d'accompagnement des directions d'établissement. À cet égard, le présent document établit deux orientations visant à guider leur formation obligatoire et continue, à savoir : la professionnalisation de la fonction de direction d'établissement et la gestion intégrée de l'établissement d'enseignement.

Le choix de ces deux orientations est soutenu par les résultats issus de *L'étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement* (2006) qui montrent que les organisations scolaires recherchent des personnes bien préparées, minimalement entraînées et disposées à engager leurs ressources internes (ensemble des connaissances, de savoirs, de savoir-faire, d'aptitudes, de qualités personnelles, d'expériences) et à les combiner aux ressources de leur environnement pour mener avec efficacité les activités relatives à la gestion d'un établissement. Par ailleurs, les travaux de Brassard et autres (2004a) et ceux de la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE, 2006) montrent qu'un certain nombre de directions en fonction s'efforcent de contrer l'éparpillement et la fragmentation provoquée par les multiples et incessants changements en intensifiant la recherche de sens et de cohérence dans leur pratique professionnelle.

LA PROFESSIONNALISATION DE LA FONCTION DE DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT

Confrontés à la complexité, à l'incertitude, à la mouvance des structures ainsi qu'à la multiplicité et à la diversité des acteurs en interaction, les individus et les organisations vont à la rencontre d'un mouvement de professionnalisation qui s'actualise à travers une responsabilité partagée.

Les fondements d'une profession

Pelletier (2005 : 8) attribue l'existence d'une profession aux quatre éléments fondamentaux suivants :

1. la présence d'activités complexes reconnues comme telles dont la réalisation nécessite des compétences élevées;
2. la reconnaissance d'un statut spécifique qui distingue cette occupation des autres, dont celles de proximité, comme l'enseignement dans le cas de la gestion de l'éducation;
3. l'existence d'un corpus de connaissances scientifiques évolutives et pragmatiques qui permet de reconnaître les pratiques jugées exemplaires et de les codifier à des fins de communication;
4. enfin, l'existence de pratiques de socialisation et de formation qui permettent aux personnes qui occupent la fonction de s'approprier ces connaissances codifiées et de les traduire en savoirs d'intervention dans la construction évolutive de leur identité professionnelle.

À l'instar de Brassard (2004b) et de Pelletier (2006), le postulat, ici retenu, établit que le concept de professionnalisation de la fonction de direction d'établissement recouvre plusieurs réalités. Il ne fait pas de doute que cette fonction se décline en un grand nombre d'activités complexes (voir L'effet des multiples changements sur la fonction des directions d'établissement p.11 et 12) et que la gestion des situations professionnelles, qui la jalonnent, exige un agir autonome de même qu'elle fait appel au jugement professionnel et au sens éthique de la personne en position de gestion.

La professionnalisation repose sur deux principales logiques. « La première renvoie à la professionnalité et fait appel à la rationalisation des savoirs ainsi qu'à la construction des compétences nécessaires pour exercer une profession donnée. La deuxième logique, liée au professionnalisme, défend les intérêts, les valeurs et le statut d'une profession au sein de la société. » (Uwamaryia et autres, 2005 : 140). Même si elles se manifestent distinctement, les deux logiques s'avèrent complémentaires puisqu'elles conjuguent la réalité interne (acquisition et maîtrise des compétences professionnelles) et externe (la reconnaissance sociale) de la professionnalisation.

D'une part, la quête d'une identité professionnelle affirmée, tant individuelle que collective, se confirme par l'importance et l'intérêt accordés à l'élaboration d'un référentiel de compétences commun à l'ensemble des intervenants en formation obligatoire et continue des directions d'établissement. Un corpus de connaissances et un répertoire de pratiques codifiées reconnues pouvant soutenir la construction des savoirs dans le domaine de la gestion de l'éducation ou de l'administration scolaire demeurent en évolution.

D'autre part, la professionnalisation renvoie à la reconnaissance sociale et au statut des personnes qui exercent une profession. Au Québec, ces assises de la professionnalisation des directions d'établissement ont été établies à partir de 1979 par l'énonciation des pouvoirs et des responsabilités du directeur d'établissement dans la Loi de l'instruction publique. Elles ont par la suite été consolidées par la décentralisation administrative instaurée en 1998. Selon St-Pierre (2004), ce nouveau contexte de décentralisation marquait le passage d'une gestion de type bureaucratique à une gestion nettement plus stratégique. La reconnaissance d'un statut spécifique aux directions d'établissement s'est construite en partie au carrefour de la fluctuation de leur effectif, du rajeunissement et de la féminisation de leur personnel et de la transformation de leur pratique professionnelle. Cette reconnaissance s'est manifestée notamment par un intérêt accru porté aux mécanismes de sélection des directions d'établissement ainsi qu'à leur qualification renforcée par l'instauration de l'obligation d'une formation de deuxième cycle en gestion de l'éducation.

Des professionnels pour gérer la complexité

Suivant une représentation largement partagée (Le Boterf, 2002, 2006; Rey et autres, 2006; Tardif, 2006; Perrenoud, 2004), une personne reconnue comme professionnelle fait preuve d'un niveau élevé de compétence dans la gestion des situations complexes, ce qui se traduit dans la pratique, entre autres, par une conduite autonome éclairée et pertinente des situations qui se présentent à elle dans l'exercice de ses fonctions. Une conduite autonome ne peut être guidée exclusivement par l'application de directives, de normes et de règles détaillées, ou encore par la reproduction fidèle d'une procédure préalablement établie. Au contraire, elle se caractérise par la capacité à se donner la marge de manœuvre nécessaire pour gérer les situations et les circonstances particulières. De plus, un agir autonome ne peut se réaliser sans que la personne qui l'assume sélectionne parmi un vaste éventail les usages, les modalités, les stratégies, les moyens les mieux adaptés à la situation et, à ce titre, elle fait appel au discernement et à l'éthique professionnelle. L'ensemble des tâches et des activités que la direction d'établissement est appelée à gérer est en relation avec ses responsabilités formelles, mais aussi avec celles d'autres acteurs et d'autres fonctions. La personne reconnue comme professionnelle est consciente que sa performance est liée à son intelligence des situations et des contextes dans lesquels elle agit. Enfin, elle fait preuve d'un savoir-agir professionnel lorsqu'elle est en mesure de justifier ses choix.

Un professionnel définit son identité par rapport à un champ de compétences reconnu socialement et aussi par ce qu'il est capable de réaliser. À cet effet, son identité professionnelle se construit dans l'action et s'inscrit dans un mouvement de démonstration/reconnaissance. Lorsqu'il utilise efficacement ses ressources internes et celles de son environnement pour faire face adéquatement à la multiplicité et à la diversité des situations professionnelles rencontrées, il démontre sa compétence. Lorsqu'il atteint les résultats visés par l'exercice de sa fonction et par son organisation, il est reconnu compétent.

De fait, seules les directions en exercice ou les personnes aspirant à cette fonction peuvent décider de se professionnaliser. Pour ce faire, elles doivent nécessairement s'engager dans des processus d'acquisition et de développement des compétences reconnues socialement, disposer des moyens requis et évoluer dans des espaces propices à la professionnalisation.

Étant donné que le personnel enseignant constitue le bassin de recrutement quasi unique pour la fonction de direction au Québec, la professionnalisation de la gestion scolaire ne peut se concrétiser sans une professionnalisation valorisée du personnel enseignant.

La professionnalisation des directions d'établissement, une responsabilité partagée

Le processus de professionnalisation consiste d'abord pour une nouvelle direction à prendre conscience de ses ressources personnelles et de celles auxquelles elle peut recourir dans son environnement afin de les mobiliser et de les combiner de façon pertinente dans sa pratique professionnelle. L'une des composantes essentielles de ce processus est l'appropriation d'un domaine de connaissances et d'un répertoire de compétences socialement reconnues comme étant requises pour l'exercice pertinent de la fonction. Par ailleurs, le développement de la compétence professionnelle n'étant jamais complètement achevé, le processus se poursuit de façon continue tout au long du cheminement professionnel et non seulement au cours de la formation obligatoire.

Au Québec, la professionnalisation de la direction résulte d'une responsabilité assumée et partagée entre l'individu, son organisation, les institutions de formation, les associations professionnelles et le Ministère. Ainsi, les responsabilités se répartissent entre la direction elle-même et les différentes structures du réseau éducatif.

- La direction est au premier chef responsable de sa professionnalisation.
- La commission scolaire ou l'établissement d'enseignement privé veille à mettre en place les dispositifs de formation, de soutien et d'accompagnement qui favorisent l'engagement des directions d'établissement dans des parcours de professionnalisation qui s'enrichissent et se redéfinissent au fil du temps et des contextes.
- Les universités notamment à travers des activités de recherche veillent au développement d'un corpus de connaissances scientifiques et théoriques ainsi qu'à l'élaboration et au renouvellement d'un répertoire de pratiques éclairées. Elles s'assurent également de concevoir des programmes qui conduisent à l'appropriation de ces savoirs par les gestionnaires en formation et à leur transfert dans le contexte de la pratique professionnelle.
- Les associations professionnelles des directions d'établissement soutiennent la professionnalisation à plusieurs égards. Elles le font plus particulièrement : en proposant des conditions de travail propices à son actualisation; en établissant des politiques et des modalités de financement pour la formation individuelle et collective de leurs membres; en soutenant la construction et le maintien d'une identité professionnelle collective forte; en contribuant à l'élaboration d'un répertoire de pratiques socialement reconnues ainsi qu'en concevant et en rendant accessibles des activités de partage et d'amélioration des pratiques.
- Le Ministère, avec la collaboration de ses partenaires des milieux scolaire et universitaire, dégage des orientations de formation et détermine les compétences professionnelles requises pour l'exercice pertinent et compétent de la gestion de l'ensemble des établissements d'enseignement.

UNE GESTION INTÉGRÉE BASÉE SUR UNE VISION SYSTÉMIQUE

La gestion intégrée d'une organisation repose notamment sur la capacité de ses gestionnaires à observer et à piloter l'ensemble des situations, des processus et des modes de fonctionnement qui la sous-tendent à travers un grand angle plutôt qu'à travers un téléobjectif. En d'autres termes, une gestion intégrée découle d'une vision systémique de la structure organisationnelle. Celle-ci permet de saisir les interactions et les interrelations entre les différents sous-systèmes ou domaines de gestion qui composent l'organisation. Cette vision permet à la ou au gestionnaire d'une organisation de sortir d'une gestion fragmentaire pour entrer dans un mode de gestion plus unifié, plus efficace et plus satisfaisant.

La cohérence entre les divers sous-systèmes d'un établissement scolaire s'inscrit dans la mise en œuvre d'un projet d'établissement[12]. Ce projet est au cœur de la réalisation du mandat de l'établissement et, à ce titre, il constitue l'axe central autour duquel se construit la structure organisationnelle. À cet égard, l'adoption par la direction et le personnel de l'établissement d'une vision globale ou systémique est nécessaire pour produire la cohérence entre les intentions, les actions et les résultats.

Le projet d'établissement fait appel à l'investissement de tous les acteurs, collaborateurs et partenaires concernés par la réussite éducative. Sa raison d'être est la réussite du plus grand nombre d'élèves. Reposant sur la définition des besoins éducatifs spécifiques des élèves qui fréquentent l'établissement, le projet d'établissement constitue le principal élément structurant de l'organisation scolaire, de l'organisation du travail et de la répartition des ressources. Il dicte les priorités. Il guide et justifie le choix des approches pédagogiques et, parallèlement, celui des approches de formation des différentes catégories de personnel. Il oriente le recours à diverses collaborations et il éclaire la pertinence des partenariats et des concertations à mettre en place.

De plus, le projet d'établissement peut être un levier de changement offrant aux acteurs de la réussite éducative, aux collaborateurs et aux partenaires de l'établissement l'occasion de construire ensemble le sens de leur collaboration individuelle, de partager une vision des résultats attendus et des mesures favorisant l'évolution de l'ensemble du système organisationnel que constitue l'établissement.

Ainsi, c'est à partir des résultats visés par la mise en œuvre du projet d'établissement que se dégagent et se clarifient les stratégies de gestion les plus pertinentes. C'est dans l'espace-temps correspondant au chemin à parcourir que les différents acteurs se positionnent au regard des multiples potentialités offertes par la progression envisagée. La position d'interface inhérente au rôle et aux responsabilités de la direction d'établissement exerce une influence déterminante sur son agir professionnel et sur le cheminement de l'équipe qu'elle dirige. Dans cette posture, être en mesure de se situer par rapport à l'action et de s'en distancier pour mieux la voir, l'analyser et la réguler évite la dispersion et la fragmentation. Le choix de cette perspective guide la direction vers une conduite intégratrice de ses activités de gestion, lui permettant de garder le cap sur les résultats recherchés tout en s'ajustant, de façon cohérente, à l'évolution du projet en cours. Ainsi, dans la marge de manœuvre qui lui appartient et selon l'avancement du projet, elle a le pouvoir de choisir la ou les actions-clés pertinentes à poser telles que : mobiliser, coordonner, mettre en convergence, recadrer, réajuster, expliciter, renoncer, etc., tout en étant consciente de certains de leurs effets sur l'ensemble du système de son établissement.

---

12 Le projet d'établissement est un terme générique qui englobe le projet éducatif des écoles et les orientations des centres.

CHAPITRE 3

UN RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES REQUISES POUR LA GESTION D'UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT

Un référentiel décrit les compétences jugées requises par l'ensemble des acteurs en cause pour assurer l'exercice pertinent et efficace d'une profession. Ces compétences constituent des points de repère qui jalonnent et orientent le parcours de professionnalisation des personnes qui s'engagent dans cette profession.

Les référentiels peuvent prendre différentes formes qui ont chacune des conséquences sur la mise en œuvre de stratégies visant l'acquisition ou le développement des compétences. Les référentiels qui, en vue des résultats visés dans des situations professionnelles précises, établissent des liens entre des ressources à mobiliser et à combiner et les actions-clés à enchaîner n'induiront pas les mêmes aspects de développement et de formation que ceux qui sont établis sous forme de listes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.

Le présent référentiel est fondé d'une part, sur les fonctions et pouvoirs dévolus aux directions d'établissement par le cadre légal et d'autre part, sur l'explicitation des représentations de leur rôle et l'identification de leurs besoins en matière de formation, de soutien et d'accompagnement (Brassard et autres, 2004a; FQDE, 2006; MELS, 2006). Ce référentiel dégage les compétences requises pour répondre aux exigences d'une pratique professionnelle efficace et pertinente et s'appuie sur un curriculum favorable au développement de ces compétences.

UNE FORMATION APPUYÉE SUR UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Tel que cela a été précisé en introduction, le présent référentiel de compétences a été conçu aux fins de formation du personnel de direction des écoles et des centres de formation professionnelle et d'éducation des adultes. Il vise d'abord à guider les orientations théoriques et pratiques des programmes de formation obligatoire destinés à ces personnes. Il vise aussi à soutenir les cheminements des directions tout au long des parcours de professionnalisation qu'elles suivent afin que ceux-ci soient adaptés aux exigences de l'exercice de la fonction. Comme le soutien et l'accompagnement sont indissociables de la formation, ils devraient prendre en compte le présent référentiel de compétences. À l'instar du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001a, 2004; MELS 2007) et du référentiel de compétences du personnel enseignant (MEQ, 2001b), ce référentiel de compétences des directions d'établissement adopte une approche qui :

- prend partie pour le développement d'un savoir-agir pertinent en situation;
- s'inscrit dans une perspective de professionnalisation des directions d'établissement et dans une approche de gestion intégrée de la fonction;
- vise la mise en œuvre d'une pratique professionnelle pertinente et cohérente selon les situations;
- établit explicitement les liens dynamiques entre les compétences (savoir-agir), les situations professionnelles types et les résultats attendus.

LES CARACTÉRISTIQUES D'UNE COMPÉTENCE

Avec la préoccupation qu'une formation adéquate des directions d'établissement doit préparer et entraîner les « apprenants » à mettre en œuvre des pratiques professionnelles adaptées aux défis que représente l'exercice de leur fonction, il est ici tenu pour acquis qu'une compétence correspond à un savoir-agir complexe qui s'actualise dans le contexte d'une situation professionnelle concrète par l'enchaînement d'actions en vue d'atteindre un résultat. Les caractéristiques d'une compétence retenues ci-dessous s'appuient principalement sur les travaux de Guy Le Boterf (2002, 2006, 2007) et de Jacques Tardif (2006). Celle-ci est présentée comme :

Un savoir-agir complexe doté d'un caractère mobilisateur et combinatoire
Pour résoudre un problème, prendre une initiative ou conduire un projet, une direction d'établissement doit savoir non seulement sélectionner et mobiliser des ressources (connaissances, capacités, attitudes, processus cognitifs, etc.), mais elle doit également savoir les organiser. Elle doit combiner de multiples éléments qui entrent dans une dynamique interactionnelle et qui peuvent donner lieu à des configurations diverses. Une compétence est donc issue d'une combinaison de ressources personnelles et environnementales variées pouvant être mobilisées dans l'action. La sélection et l'organisation des ressources mobilisées reposent sur la représentation de la situation et de ses exigences particulières ainsi que sur une intention ou un résultat attendu. Ces caractéristiques, à savoir la mobilisation et la combinaison de ressources internes et externes, contribuent à ce qu'une compétence corresponde à un savoir-agir complexe.

Un savoir-agir en développement tout au long de la vie professionnelle
Les apprentissages qui mènent au développement d'une compétence sont très nombreux et leur acquisition progressive s'étale dans le temps. Par ailleurs, le processus de leur développement exige une variété de lieux, d'où l'importance de l'alternance entre les apprentissages réalisés dans les lieux formels d'éducation et ceux réalisés dans le contexte de situations réelles de travail. Ainsi, dans une perspective de professionnalisation, le développement des compétences connaît une progression continue vers un niveau de maîtrise et d'expertise d'une pratique autonome et réfléchie. En conséquence, il se poursuit tout au long de la vie professionnelle.

Un savoir-agir adapté à un contexte singulier, déployé dans le cadre d'une situation précise
Le présent référentiel de compétences met l'accent sur la situation professionnelle conçue à la fois comme élément déclencheur et comme cadre organisationnel de l'action. C'est la situation professionnelle à gérer qui détermine le résultat à atteindre. Le contexte, quant à lui, guide et encadre la sélection et l'organisation des ressources à mobiliser. Le caractère contextuel d'un savoir-agir est crucial, car il permet d'introduire et de soutenir l'idée qu'une compétence spécifique se structure et se déploie pour l'atteinte d'un résultat anticipé. Cette caractéristique permet de recourir au concept de situation professionnelle type, laquelle constitue le cœur de la profession et présente un terrain propice au transfert à des situations semblables ou apparentées. Cette perspective s'avère indispensable en situation de formation obligatoire ou continue parce qu'aucune situation professionnelle ne pourra jamais refléter toutes les situations professionnelles possibles dans lesquelles une compétence spécifique est susceptible de se déployer.

Une dimension réflexive
Une personne ne pourra vraiment être reconnue compétente que si elle est capable, non seulement de réussir une action, mais aussi de comprendre pourquoi et comment elle s'y prend pour agir. Le savoir-faire et l'activité ne peuvent suffire pour identifier une compétence réelle. Être compétent, c'est être capable de faire ou d'agir, et en plus, c'est aussi pouvoir analyser et expliciter ses façons de faire ou d'agir. La dimension réflexive permet également à qui la développe d'autoréguler ses actions, de savoir compter sur ses propres ressources, mais également de rechercher des ressources complémentaires, et ce, afin d'être en mesure de transférer, c'est-à-dire de réinvestir ses compétences dans des contextes distincts.

LA STRUCTURE ET L'ORGANISATION INTERNE DU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT

Ce référentiel de compétences des directions d'établissement d'enseignement se veut un cadre de référence, une représentation mettant en évidence les liens qui existent entre les compétences requises, les domaines dans lesquels elles s'exercent, les situations professionnelles types, les actions-clés et les résultats attendus par la conduite de ces situations professionnelles. Puisqu'elles constituent le cœur de la pratique professionnelle exercée par les directions d'établissement et correspondent notamment aux fonctions et aux pouvoirs que leur confère la Loi sur l'instruction publique, les situations professionnelles types représentent les axes autour desquels s'articulent les autres composantes du référentiel de compétences. Ainsi, selon la logique structurelle retenue, l'élaboration du référentiel de compétences des directions d'établissement se décline comme suit :

- une compétence (savoir-agir) qui se déploie dans le contexte d'une situation professionnelle;
- des actions menées dans ce contexte qui s'organisent et s'enchaînent en fonction d'un résultat attendu;
- des capacités transversales qui, quelle que soit la situation type, concourent à la structuration de l'agir compétent.

Un référentiel de compétences centré sur la gestion de la mise en œuvre du projet de l'établissement d'enseignement

Le projet d'établissement se trouve au cœur de la réalisation du mandat de l'établissement. La direction doit être capable de diriger la mise en place d'activités, de processus et de modes de fonctionnement en accord avec les orientations de l'établissement. Le plan de réussite fixe les objectifs à atteindre par l'action concertée des divers acteurs de la réussite éducative. C'est à ce titre que le projet d'établissement et le plan de réussite constituent les axes autour desquels se modélisent et s'organisent les services éducatifs, les structures décisionnelles, les contributions individuelles et collectives des membres du personnel scolaire[13], la distribution et la répartition des ressources financières et matérielles. La direction doit manifester les compétences requises pour assurer la mise en cohérence de ces divers aspects ainsi que leur convergence vers l'atteinte des objectifs poursuivis par la mise en œuvre des orientations de l'établissement.

Des situations professionnelles types regroupées en quatre domaines de gestion interreliés

Une situation professionnelle est constituée d'un ensemble de fonctions, de tâches et d'activités réelles que la personne doit réaliser non seulement en relation avec ses responsabilités, mais aussi avec d'autres acteurs et d'autres fonctions dans son organisation et même en dehors de celle-ci. Les situations professionnelles sont authentiques, elles correspondent à des activités à réaliser effectivement à un moment donné dans le contexte des domaines de la gestion des services éducatifs, de la gestion de l'environnement éducatif, de la gestion des ressources humaines, ou encore, de la gestion administrative de l'établissement d'enseignement.

Des compétences déployées dans des situations professionnelles types avec l'intention de produire un résultat

La compétence se décline dans l'action. Or, une action conduite avec efficacité suppose la mobilisation pertinente de multiples ressources (connaissances, capacités, attitudes, processus cognitifs, etc.). Toutefois, posséder ces ressources ne suffit pas. Pour considérer qu'une personne agit avec compétence et efficacité, il faut encore qu'elle soit capable de mobiliser et de combiner de façon pertinente ces ressources en situation réelle et qu'au surplus elle atteigne le résultat anticipé. Ainsi, un savoir-agir complexe s'actualise dans le contexte d'une situation professionnelle par l'enchaînement d'actions en vue d'atteindre un résultat. Dix compétences ont été identifiées comme requises pour assurer avec efficacité et pertinence la gestion d'un établissement d'enseignement.

13. Le personnel scolaire est un terme générique qui regroupe le personnel enseignant, le personnel des services éducatifs complémentaires et le personnel de soutien.

Des capacités transversales imbriquées dans chacune des compétences requises

Les capacités[14] transversales imprègnent toutes les compétences requises pour la gestion d'un établissement et sont imbriquées dans toutes les situations professionnelles auxquelles le gestionnaire doit faire face. À cet effet, elles constituent les aptitudes sur lesquelles se structurent et se développent les compétences requises pour la gestion pertinente d'un établissement. Les capacités transversales, au nombre de six, sont les assises communes des dix compétences requises pour la gestion d'un établissement d'enseignement. Mises en concordance avec la compétence déployée et les actions-clés menées dans le contexte de chacune des situations professionnelles types, elles contribuent à la rigueur et à l'efficacité du processus global de gestion. Ces capacités transversales sont de l'ordre de :

la méthode / la démarche

S'exerçant dans un contexte caractérisé par la complexité et l'imprévu, une gestion pertinente exige des capacités intellectuelles de haut niveau ainsi que des habiletés méthodologiques supérieures de la part des gestionnaires. Les directions d'établissement doivent prendre appui sur une démarche cognitive rigoureuse leur permettant d'assurer le transfert pertinent des savoirs formalisés et expérientiels dans la conduite de l'ensemble des situations qu'elles rencontrent.

Dans l'exercice quotidien de ses fonctions, une direction d'établissement construit des liens qui unissent les différents éléments structurants de l'organisation scolaire (lois, programmes de formation, régime pédagogique, politiques éducatives, projet d'établissement, plan de réussite et reddition de comptes) et installe ainsi une cohérence entre les activités, les dispositifs et les opérations mis en place pour la réussite éducative des élèves. De plus, elle soutient la cohésion des équipes associées à la réalisation du projet de l'établissement. S'ajoute aux considérations précédentes la nécessité de veiller à ce que l'état de situation de l'établissement repose sur une collecte méthodique d'informations qui puisse conduire à une identification juste des facteurs intervenant sur la réussite des élèves. Il semble d'autant plus indiqué de les identifier avec rigueur et précision qu'ils guident les orientations et les priorités de l'établissement. S'ajoute encore l'importance du recours à une démarche d'intervention incluant les étapes de la définition du problème, de l'analyse de la situation, de l'exploration de mesures adaptées guidant efficacement l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation de plans d'action.

la communication

La communication constitue le fondement même du processus de gestion mobilisatrice. Sans communication efficace, aucun sens commun ne se construit. En conséquence, les contributions individuelles et collectives risquent de se nuire ou de se contrecarrer. La communication est l'instrument indispensable à maîtriser pour toute direction qui doit : mobiliser les acteurs éducatifs autour des choix, des objectifs et des résultats visés; construire un sens commun, un langage commun et une vision partagée; légitimer, faire valoir, faire comprendre et obtenir l'adhésion au projet d'établissement; faire évoluer la pertinence des pratiques éducatives individuelles et collectives.

le leadership / le sens politique

Les directions d'établissement exercent leur leadership lorsqu'elles sont capables de mobiliser les membres de l'équipe-école ou de l'équipe-centre autour d'un projet commun. Ce projet commun incite chacune et chacun à s'y tailler une place, à s'engager à participer à sa réalisation et à entreprendre une démarche de formation continue pour accroître sa contribution à l'atteinte des résultats poursuivis en collégialité. De plus, elles encadrent et dirigent le processus de décision afin d'en assurer la centration sur la réussite des élèves. Elles veillent également au développement du potentiel des membres de leur équipe et à la qualité des relations humaines qu'ils entretiennent. Pour y arriver, les directions font preuve d'innovation, de créativité et d'adaptation, en plus de veiller à leur propre développement professionnel et au maintien de leur équilibre personnel.

14. Une capacité est une « aptitude, acquise ou développée, permettant à une personne de réussir dans l'exercice d'une activité physique, intellectuelle ou professionnelle... Elle est effective que si elle est démontrée... Elle se développe par l'expérience et par des apprentissages particuliers ». LEGENDRE, R. (2005 : 187)

Une direction à l'écoute de l'organisation est dotée d'un sens politique, est capable de détecter des réseaux sociaux décisifs et de déchiffrer des relations clés. Ce type de gestionnaire comprend les forces politiques à l'œuvre dans son organisation ainsi que les valeurs et les règles non dites qui prévalent parmi ses membres. Une direction d'établissement munie d'un sens politique a une lecture éclairée de la situation de son établissement et soutient une position stratégique adaptée aux fins qu'elle poursuit.

l'interaction / la coopération

Afin que les activités de l'établissement scolaire s'enrichissent de l'apport de collaborations fructueuses, une direction d'établissement privilégie la mise en place et le maintien d'une organisation du travail et d'une structure scolaire dotées de conditions favorables à la collaboration. Les types de collaborations entretenues au sein d'un établissement d'enseignement sont multidimensionnels, variant par la forme, la composition, l'infrastructure et la durée. Cependant, quel que soit leur type, les collaborations visent principalement deux objectifs complémentaires : faciliter les échanges et les interactions susceptibles d'enrichir les pratiques professionnelles; stimuler l'évolution culturelle de l'établissement et ainsi atteindre la réussite des élèves.

La direction d'un établissement assume en alternance ou en concomitance deux fonctions distinctes au regard de la coopération. La première fonction consiste à piloter les situations de coopération. À cet égard, le pilote veille à ce que les acteurs ne perdent pas de vue le mandat qui leur est confié. Il s'assure aussi que les conditions d'un bon fonctionnement sont réunies. La seconde fonction est assumée lorsqu'une direction participe elle-même à des réseaux de coopération qui peuvent avoir divers objectifs : créer une force politique plus importante que celle que peuvent avoir des individus isolés; apporter une contribution significative au progrès de l'organisation scolaire; prendre part à des échanges favorables à sa propre évolution et à son enrichissement professionnel.

l'évaluation / la régulation

L'évaluation et la régulation de sa propre pratique professionnelle sont des démarches indissociables du processus de professionnalisation. De nombreuses directions d'établissement intègrent sporadiquement à leur pratique des aspects de l'évaluation et de la régulation en échangeant entre elles et en ajustant leur pratique professionnelle. Cependant, le recours systématique et rigoureux à l'évaluation/régulation favorise particulièrement une orientation judicieuse du parcours de formation continue, un accroissement de la pertinence des pratiques professionnelles, la mise en place de mécanismes d'analyse et de suivi qui permettent de prendre des mesures pour réduire l'écart entre les résultats souhaités et les résultats atteints.

l'éthique

Puisque la mission de l'établissement s'actualise au carrefour où se rencontrent l'intérêt des élèves et les valeurs du milieu, de nouveaux rapports s'établissent entre la direction d'un établissement d'enseignement et son environnement professionnel. Des collaborations sont entretenues avec les membres du personnel de l'établissement, des membres de la commission scolaire ou de l'établissement privé et du système éducatif, des représentants de la communauté desservie, des intervenants sociaux et d'autres partenaires des entreprises publiques et privées. Le partenariat jouant un rôle croissant, l'implantation d'une culture de gestion empreinte de responsabilité, de transparence, d'impartialité et d'imputabilité, devient un impératif.

En conséquence, pour bien assumer son rôle et les responsabilités qui en découlent, une direction d'établissement s'engage à poursuivre le bien commun, à assurer le bien-vivre ensemble et à adopter un comportement qui respecte des normes éthiques élevées dans l'exercice quotidien de ses fonctions.

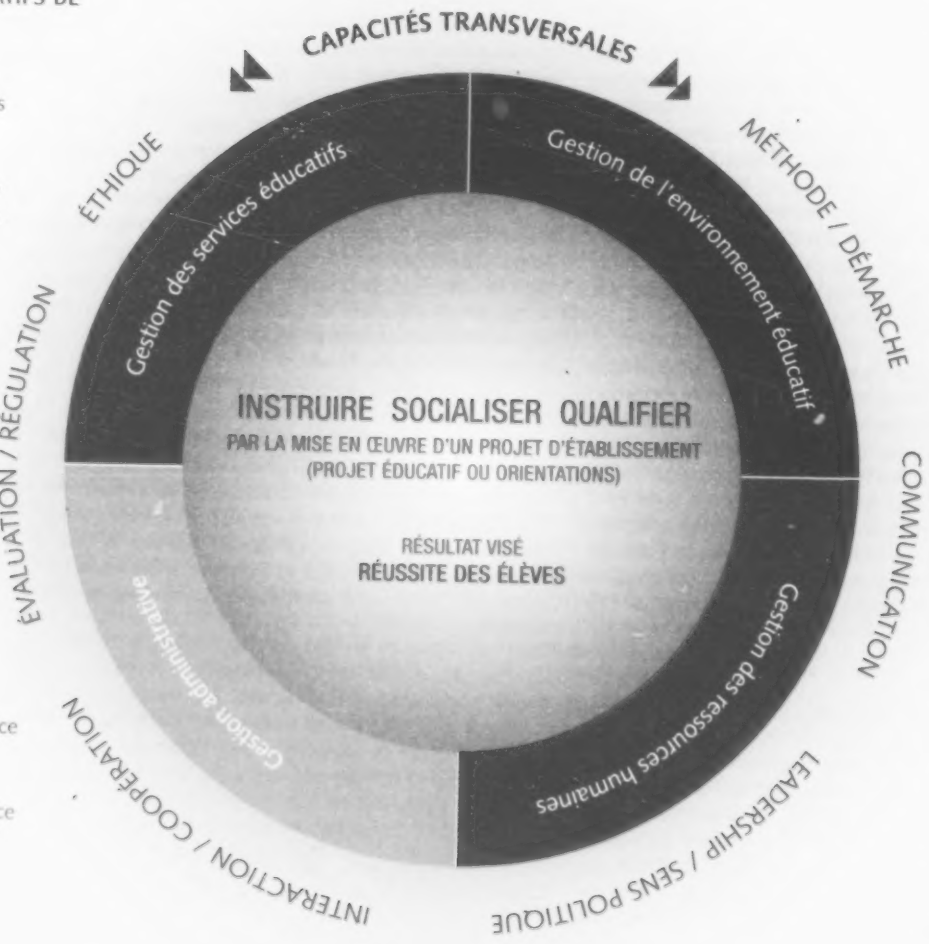
Des actions-clés

Une action-clé est menée dans un contexte précis, elle se combine et s'enchaîne à d'autres actions dans le but d'atteindre un résultat précis. Dans le présent référentiel, la liste des actions-clés associées aux compétences n'est pas exhaustive, elle vise à donner l'idée des actions à enchaîner et de l'orientation à donner à cet enchaînement pour gérer avec compétence la situation professionnelle.

LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES REQUISES POUR LA GESTION D'UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGEMENT

GESTION DES SERVICES ÉDUCATIFS DE L'ÉTABLISSEMENT

1. Structurer une organisation scolaire centrée sur les besoins éducatifs des élèves
2. Soutenir le développement de pratiques éducatives adaptées aux besoins des élèves



GESTION DE L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF DE L'ÉTABLISSEMENT

3. Assister le conseil d'établissement dans l'exercice du rôle qui lui est conféré par la loi
4. Diriger l'élaboration d'un projet d'établissement et la mise en œuvre d'un plan de réussite axés sur la réussite des élèves
5. Soutenir le développement de collaborations et de partenariats axés sur la réussite des élèves

GESTION ADMINISTRATIVE DE L'ÉTABLISSEMENT

9. Gérer avec efficacité et efficience les ressources financières
10. Gérer avec efficacité et efficience les ressources matérielles

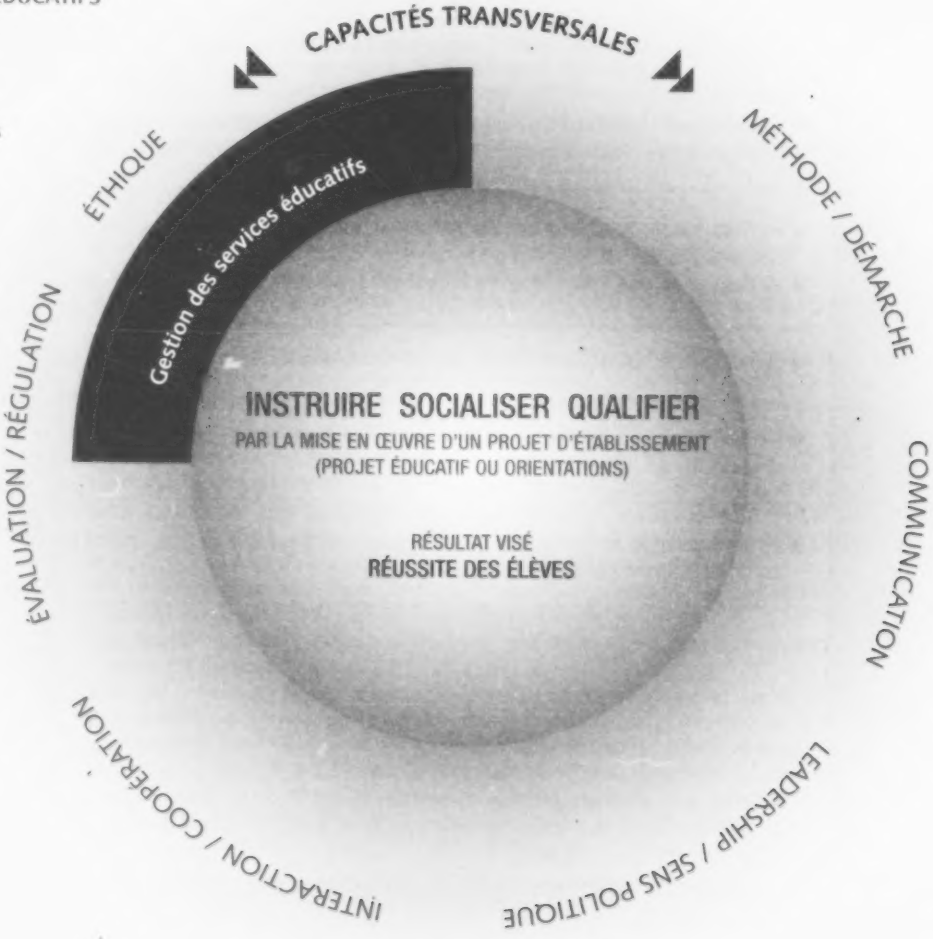
GESTION DES RESSOURCES HUMAINES DE L'ÉTABLISSEMENT

6. Assurer l'agir compétent dans sa pratique et dans celle de chaque membre du personnel
7. Assurer l'agir compétent dans l'action de chaque équipe de travail de l'établissement
8. Assurer le développement de ses compétences et de celles de tous les membres du personnel

LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES REQUISES POUR LA GESTION D'UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGEMENT

GESTION DES SERVICES ÉDUCATIFS DE L'ÉTABLISSEMENT

1. Structurer une organisation scolaire centrée sur les besoins éducatifs des élèves
2. Soutenir le développement de pratiques éducatives adaptées aux besoins des élèves



SITUATION PROFESSIONNELLE TYPE

MISE EN PLACE DE L'ORGANISATION SCOLAIRE DE L'ÉTABLISSEMENT

COMPÉTENCE	CAPACITÉS TRANSVERSALES	ACTIONS-CLÉS
1 STRUCTURER UNE ORGANISATION SCOLAIRE CENTRÉE SUR LES BESOINS ÉDUCATIFS DES ÉLÈVES	MÉTHODE / DÉMARCHE	■ en structurant l'organisation scolaire de l'établissement sur la base des données issues de l'analyse de situation; ■ en gérant la mise en place d'une structure organisationnelle qui respecte le projet d'établissement ainsi que les exigences des encadrements nationaux; ■ en aménageant des dispositifs réunissant les conditions nécessaires au travail mené en collaboration;
	COMMUNICATION	■ en explicitant clairement les concordances entre les paramètres de l'organisation scolaire, les besoins des élèves, les orientations de l'établissement et les objectifs et moyens du plan de réussite;
	LEADERSHIP / SENS POLITIQUE	■ en mobilisant le personnel de l'établissement autour des conditions de réussite spécifiques des élèves de l'établissement; ■ en dégageant une vision claire de la stratégie à adopter pour atteindre les objectifs poursuivis;
	INTERACTION / COOPÉRATION	■ en combinant, de façon optimale, les ressources disponibles pour la mise en œuvre du plan de réussite;
	ÉVALUATION / RÉGULATION	■ en révisant et en adaptant régulièrement les variables de l'organisation scolaire en fonction des besoins variés et différenciés des élèves de l'établissement;
	ÉTHIQUE	■ en partageant et en s'engageant dans la poursuite des résultats visés par le plan stratégique de la commission scolaire ou de l'établissement d'enseignement privé.

RÉSULTAT ATTENDU — **UNE ORGANISATION SCOLAIRE RÉPONDANT AUX BESOINS SPÉCIFIQUES DE SES ÉLÈVES**

MISE EN PLACE DE L'ORGANISATION SCOLAIRE DE L'ÉTABLISSEMENT

COMPÉTENCE

2

SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DE PRATIQUES ÉDUCATIVES ADAPTÉES AUX BESOINS DES ÉLÈVES

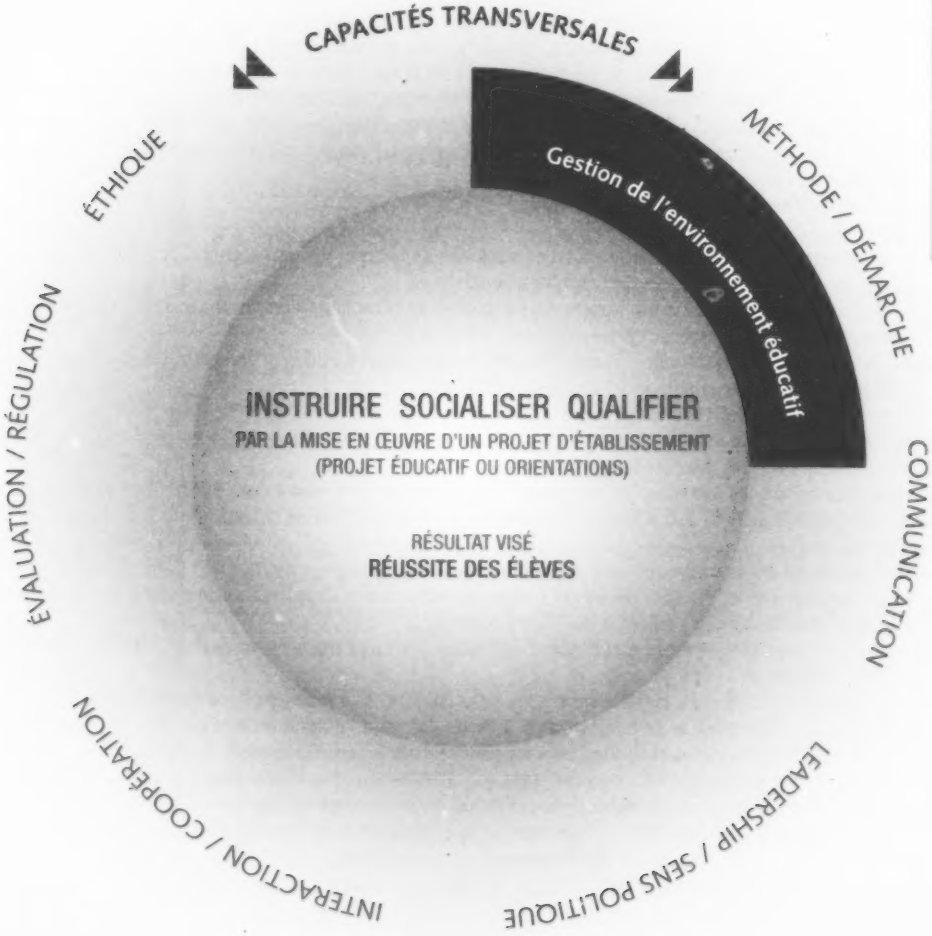
CAPACITÉS TRANSVERSALES	ACTIONS-CLÉS
MÉTHODE / DÉMARCHE	■ en s'assurant que les pratiques éducatives en place répondent à l'ensemble des besoins des élèves; ■ en s'assurant que les pratiques éducatives en place tiennent compte à la fois des objectifs du plan de réussite, des politiques de la commission scolaire ou de l'établissement d'enseignement privé et des encadrements nationaux; ■ en optimisant l'utilisation des ressources en fonction des priorités fixées par le plan de réussite; ■ en s'assurant de la supervision, du déroulement et de la coordination des stages en fonction de l'offre de service, des activités de formation des enseignantes associées et enseignants associés et des liens à entretenir avec l'université; ■ en veillant au soutien et à l'accompagnement des membres du personnel en phase d'insertion professionnelle; ■ en supervisant la coordination des stages d'acquisition et d'intégration de compétences de l'élève en entreprise selon les exigences de son parcours de formation; ■ en s'inspirant des résultats de la recherche;
COMMUNICATION	■ en diffusant et en faisant valoir auprès des autorités de la commission scolaire ou de l'établissement privé les besoins et les priorités retenus au sein de l'établissement; ■ en diffusant et en faisant valoir auprès du personnel de l'établissement les choix et priorités retenus par la commission scolaire ou par l'établissement privé; ■ en diffusant et en faisant valoir auprès des élèves, des parents et des différents partenaires le choix des services éducatifs retenus par le personnel de l'établissement;
LEADERSHIP / SENS POLITIQUE	■ en dirigeant le personnel de l'établissement vers la mise en place d'une logique garantissant la continuité et la complémentarité des interventions éducatives; ■ en encourageant les initiatives et les innovations pédagogiques visant une réponse aux besoins des élèves; ■ en se montrant attentif aux signes traduisant le climat ambiant et en tenant compte de ceux-ci dans ses interventions;
INTERACTION / COOPÉRATION	■ en supervisant les pratiques éducatives des membres de l'équipe-école ou de l'équipe-centre; ■ en accompagnant les équipes de travail [15] dans la recherche et l'application de stratégies éducatives les mieux adaptées aux besoins des élèves à qui elles s'adressent; ■ en adaptant ses interventions aux besoins spécifiques et aux caractéristiques distinctes des différents acteurs de la réussite éducative; ■ en intervenant, au besoin, dans le processus de régulation d'une équipe en difficulté de fonctionnement; ■ en alimentant les réseaux de collaboration à l'intérieur et à l'extérieur de la commission scolaire et en s'y nourrissant; ■ en facilitant l'insertion des stagiaires en formation initiale à l'enseignement; ■ en favorisant la présence de l'université dans son établissement non seulement en accueillant des stagiaires, mais aussi en encourageant la tenue de recherches-action ou de recherches collaboratives avec le personnel enseignant, le personnel des services éducatifs complémentaires et de soutien et les stagiaires;
ÉVALUATION / RÉGULATION	■ en assurant le suivi et l'adaptation régulière du plan de développement des compétences individuelles et collectives en fonction des besoins variés et différenciés des élèves de l'établissement;
ÉTHIQUE	■ en respectant les règles de l'équité dans la distribution et la répartition des moyens et des ressources tout en tenant compte des besoins des élèves de l'établissement.

RÉSULTAT ATTENDU

DES STRATÉGIES ÉDUCATIVES APPROPRIÉES AUX BESOINS DES ÉLÈVES ET EN COHÉRENCE AVEC LE PROJET ÉDUCATIF OU LES ORIENTATIONS DE L'ÉTABLISSEMENT

15 Le terme équipe de travail est privilégié parce qu'il recouvre toutes les formes de regroupements; il peut représenter une équipe-cycle, une équipe pluridisciplinaire, une équipe départementale ou autres.

LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES REQUISES POUR LA GESTION D'UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGEMENT



GESTION DE L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF DE L'ÉTABLISSEMENT

3. Assister le conseil d'établissem dans l'exercice du rôle qui lui e conféré par la loi

4. Diriger l'élaboration d'un projet d'établissement et la mise en o d'un plan de réussite axés sur l réussite des élèves

5. Soutenir le développement de collaborations et de partenariat axés sur la réussite des élèves

SITUATION PROFESSIONNELLE TYPE

SOUTIEN AU CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT

COMPÉTENCE

3

ASSISTER LE CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT DANS L'EXERCICE DU RÔLE QUI LUI EST CONFÉRÉ PAR LA LOI

CAPACITÉS TRANSVERSALES	ACTIONS-CLÉS
MÉTHODE / DÉMARCHE	■ en fournissant les informations et les documents nécessaires à la prise de décisions éclairées; ■ en veillant à ce que les membres du conseil d'établissement reçoivent une formation initiale commune visant à leur permettre de comprendre leur rôle et leurs responsabilités;
COMMUNICATION	■ en adaptant son discours aux personnes à qui il s'adresse et au contexte dans lequel il se réalise; ■ en favorisant le développement d'un langage commun; ■ en explicitant de façon claire et concrète sa vision du projet d'établissement; ■ en explicitant clairement les croyances, les intentions, les valeurs qui sous-tendent les projets et les actions;
LEADERSHIP / SENS POLITIQUE	■ en encadrant le processus de décision du conseil d'établissement; ■ en apportant les propositions les plus susceptibles de rassembler les membres du conseil d'établissement; ■ en décodant les réseaux informels pouvant influencer le conseil d'établissement et en tenant compte de ceux-ci dans ses interventions;
INTERACTION / COOPÉRATION	■ en soutenant le conseil d'établissement dans les opérations annuelles afférentes à l'évaluation de la réalisation du plan de réussite; ■ en faisant la promotion des propositions et décisions élaborées en collaboration et issues de la concertation; ■ en développant un climat de confiance entre l'équipe-école ou l'équipe-centre et le conseil d'établissement; ■ en adoptant une attitude d'écoute et d'ouverture;
ÉVALUATION / RÉGULATION	■ en s'assurant de l'application des décisions prises par le conseil d'établissement dans une perspective de reddition de comptes;
ÉTHIQUE	■ en agissant et en interagissant avec intégrité et transparence.

RÉSULTAT ATTENDU

LES DÉCISIONS DU CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT S'INSCRIVENT DANS LE CADRE DU PROJET D'ÉTABLISSEMENT ET S'ACTUALISENT DANS LE PLAN DE RÉUSSITE

16 Pour les écoles ou centres à vocation régionale ou nationale, la Loi sur l'instruction publique prévoit un mode d'administration et de fonctionnement différent et pour lequel un comité de gestion tient lieu de conseil d'établissement (LIP, art. 468).

SITUATION PROFESSIONNELLE TYPE

PILOTAGE DU PROJET D'ÉTABLISSEMENT ET D'UN PLAN DE RÉUSSITE

COMPÉTENCE	CAPACITÉS TRANSVERSALES	ACTIONS-CLÉS
4 **DIRIGER L'ÉLABORATION D'UN PROJET D'ÉTABLISSEMENT ET LA MISE EN ŒUVRE D'UN PLAN DE RÉUSSITE AXÉS SUR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES**	MÉTHODE / DÉMARCHE	■ en coordonnant : – l'analyse de situation; – l'élaboration du projet d'établissement et d'un plan de réussite; – l'actualisation du projet d'établissement et du plan de réussite; ■ en articulant au quotidien les activités éducatives et le plan de réussite; ■ en dirigeant les activités éducatives et complémentaires de l'établissement de manière qu'elles convergent vers l'atteinte des objectifs du plan de réussite; ■ en maintenant une organisation scolaire souple permettant l'adaptation du plan de réussite;
	COMMUNICATION	■ en explicitant de façon claire et concrète la vision commune du projet d'établissement et du plan de réussite; ■ en rappelant régulièrement les orientations retenues ainsi que les résultats visés par le plan de réussite;
	LEADERSHIP / SENS POLITIQUE	■ en définissant et en clarifiant sa vision personnelle du projet d'établissement; ■ en partageant son leadership au sein de l'établissement en vue de la réalisation du plan de réussite;
	INTERACTION / COOPÉRATION	■ en développant une représentation partagée du projet d'établissement et du plan de réussite; ■ en favorisant la concertation entre les acteurs engagés dans la mise en œuvre du plan de réussite (les membres du personnel de l'établissement, les membres du conseil d'établissement, les parents, les élèves et les partenaires); ■ en s'assurant que les objectifs poursuivis dans le plan de réussite de l'établissement respectent les orientations et les résultats visés du plan stratégique de la commission scolaire ou de l'établissement d'enseignement privé;
	ÉVALUATION / RÉGULATION	■ en dirigeant la mise en place des mécanismes d'évaluation appropriés; ■ en tenant à jour les données qui influencent la réussite des élèves de l'établissement;
	ÉTHIQUE	■ en agissant de manière responsable dans un contexte d'imputabilité et de reddition de comptes.

RÉSULTAT ATTENDU — **L'ÉVALUATION ANNUELLE DU PLAN DE RÉUSSITE MONTRE LA PROGRESSION VERS L'ATTEINTE DES OBJECTIFS DE RÉUSSITE VISÉS**

SITUATION PROFESSIONNELLE TYPE

GESTION DES CONTRIBUTIONS DES PARTENAIRES DE L'ÉTABLISSEMENT

COMPÉTENCE

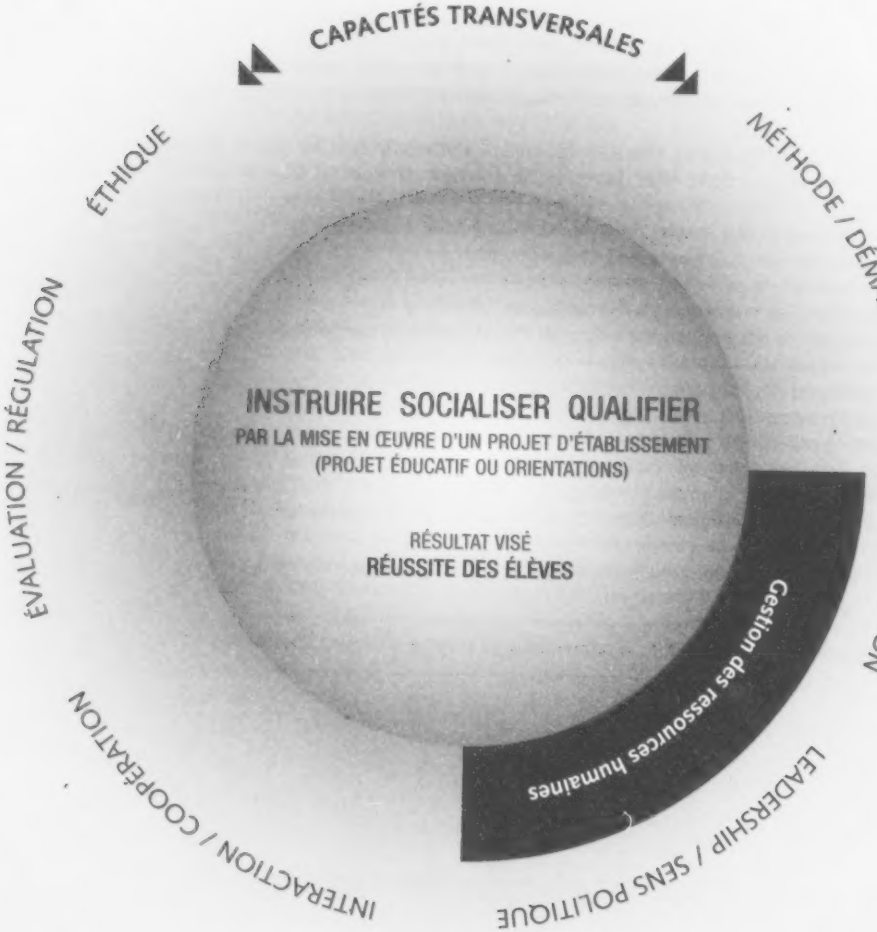
5

SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DE COLLABORATIONS ET DE PARTENARIATS AXÉS SUR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES

CAPACITÉS TRANSVERSALES	ACTIONS-CLÉS
MÉTHODE / DÉMARCHE	■ en utilisant les données issues de l'analyse du contexte social, économique et politique dans le plan de réussite de l'établissement; ■ en favorisant l'engagement des familles, des partenaires sociaux et des autres partenaires éducatifs dans la réussite des élèves de l'établissement; ■ en favorisant l'engagement de l'établissement dans sa communauté; ■ en effectuant une lecture des attentes et des intérêts propres aux divers groupes de collaborateurs, de partenaires ou autres; ■ en départageant les enjeux éducatifs, les enjeux administratifs et les enjeux politiques; ■ en participant à des démarches de recherche pouvant alimenter et faire progresser la réussite des élèves;
COMMUNICATION	■ en questionnant pour mieux comprendre les points de vue différents; ■ en maintenant un dialogue ouvert et constructif;
LEADERSHIP / SENS POLITIQUE	■ en identifiant les principaux enjeux politiques; ■ en favorisant le développement et le maintien de rapports harmonieux avec les partenaires;
INTERACTION / COOPÉRATION	■ en établissant des relations de confiance avec les membres de la communauté; ■ en établissant un réseau de communication avec l'ensemble des partenaires; ■ en reconnaissant et en respectant la diversité des perspectives dans un groupe; ■ en favorisant les échanges d'idées et les débats autour des principaux enjeux auxquels l'établissement fait face; ■ en recherchant des ententes favorables à la réussite des élèves de l'établissement; ■ en gérant les conflits relatifs au mode de fonctionnement partenarial;
ÉVALUATION / RÉGULATION	■ en évaluant régulièrement l'efficacité des partenariats dans la mise en œuvre du plan de réussite;
ÉTHIQUE	■ en agissant avec respect, sans discrimination ni préjugé à l'égard des collaborateurs.

RÉSULTAT ATTENDU — **DES CONTRIBUTIONS DES PARTENAIRES PERTINENTES ET COHÉRENTES AVEC LE PROJET D'ÉTABLISSEMENT**

LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES REQUISES POUR LA GESTION D'UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGEMENT



GESTION DES RESSOURCES HUMAI DE L'ÉTABLISSEMENT

6 Assurer l'agir compétent dans sa pratique et dans celle de chaque membre du personnel

7 Assurer l'agir compétent dans l'action de chaque équipe de trava de l'établissement

8 Assurer le développement de ses compétences et de celles de tous le membres du personnel

SITUATION PROFESSIONNELLE TYPE

GESTION DES CONTRIBUTIONS INDIVIDUELLES DES MEMBRES DU PERSONNEL DE L'ÉTABLISSEMENT

COMPÉTENCE

6

ASSURER L'AGIR COMPÉTENT DANS SA PRATIQUE ET DANS CELLE DE CHAQUE MEMBRE DU PERSONNEL

CAPACITÉS TRANSVERSALES	ACTIONS-CLÉS
MÉTHODE / DÉMARCHE	■ en développant et en maintenant une pratique réflexive de gestion; ■ en fournissant à chaque membre du personnel les conditions, les moyens, les informations nécessaires à la réalisation de sa tâche ou de son mandat; ■ en tenant compte des différentes dispositions relatives aux conditions de travail du personnel enseignant, du personnel des services complémentaires et de soutien;
COMMUNICATION	■ en exprimant des attentes claires; ■ en soulignant les contributions individuelles;
LEADERSHIP / SENS POLITIQUE	■ en recherchant et en maintenant l'équilibre entre sa vie personnelle et sa vie professionnelle; ■ en intervenant de manière à optimiser le potentiel de chaque membre du personnel; ■ en intervenant de manière à faire évoluer positivement les situations difficiles;
INTERACTION / COOPÉRATION	■ en définissant sa propre contribution à la réalisation du plan de réussite; ■ en aidant les acteurs à définir leur contribution personnelle à l'avancement du plan de réussite de l'établissement; ■ en aidant les acteurs à évaluer leur contribution et à réguler leurs actions pour l'atteinte des objectifs du plan de réussite;
ÉVALUATION / RÉGULATION	■ en évaluant le niveau de développement de ses compétences et en déterminant les points à améliorer; ■ en instaurant le processus de supervision visant l'amélioration des pratiques professionnelles des membres du personnel et en y participant;
ÉTHIQUE	■ en s'engageant dans une démarche de formation continue lui permettant de maintenir la compétence nécessaire à l'accomplissement de ses fonctions; ■ en utilisant de façon judicieuse le cadre légal et réglementaire régissant sa profession; ■ en intervenant auprès de chaque personne avec respect, justice et équité.

RÉSULTAT ATTENDU — **DES CONTRIBUTIONS INDIVIDUELLES PERTINENTES ET COHÉRENTES AVEC LES ORIENTATIONS DE L'ÉTABLISSEMENT**

SITUATION PROFESSIONNELLE TYPE

GESTION DES CONTRIBUTIONS D'ÉQUIPE DE L'ÉTABLISSEMENT

COMPÉTENCE

7

ASSURER L'AGIR COMPÉTENT DANS L'ACTION DE CHAQUE ÉQUIPE DE TRAVAIL[17]

CAPACITÉS TRANSVERSALES	ACTIONS-CLÉS
MÉTHODE / DÉMARCHE	■ en aidant à clarifier les rôles et les responsabilités de l'équipe; ■ en fournissant à l'équipe les conditions, les moyens, les informations nécessaires à la réalisation de la tâche ou du mandat;
COMMUNICATION	■ en soulignant les avancées de l'équipe;
LEADERSHIP / SENS POLITIQUE	■ en veillant à la pertinence et à la complémentarité des ressources dans la constitution des équipes;
INTERACTION / COOPÉRATION	■ en aidant les membres de l'équipe à se fixer des objectifs communs et à se donner des moyens d'action qui convergent vers l'atteinte des objectifs du projet d'établissement; ■ en favorisant la coopération entre les compétences individuelles; ■ en aidant les membres de l'équipe à résoudre des situations complexes et variées;
ÉVALUATION / RÉGULATION	■ en aidant les membres des équipes à évaluer leur contribution et à réguler leurs actions; ■ en instaurant un processus de supervision visant l'amélioration collective des pratiques professionnelles;
ÉTHIQUE	■ en fournissant aux équipes l'attention et l'accompagnement appropriés.

RÉSULTAT ATTENDU

DES CONTRIBUTIONS D'ÉQUIPE MENANT À :
- **LA CONVERGENCE DES ACTIVITÉS DES ÉQUIPES VERS LA RÉALISATION DU PLAN DE RÉUSSITE DE L'ÉTABLISSEME**
- **UN MEILLEUR SUIVI DE LA PROGRESSION DE L'ÉLÈVE DANS LE CADRE D'UN CYCLE, D'UN CYCLE À L'AUTRE DE M QUE TOUT AU LONG DE SON PARCOURS DE FORMATION;**
- **UN ENRICHISSEMENT DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES PAR LES ÉCHANGES**

17 Le terme équipe de travail désigne toutes les formes de regroupements; il peut représenter une équipe-cycle, une équipe pluridisciplinaire ou autres.

SITUATION PROFESSIONNELLE TYPE

GESTION DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DU PERSONNEL DE L'ÉTABLISSEMENT

COMPÉTENCE

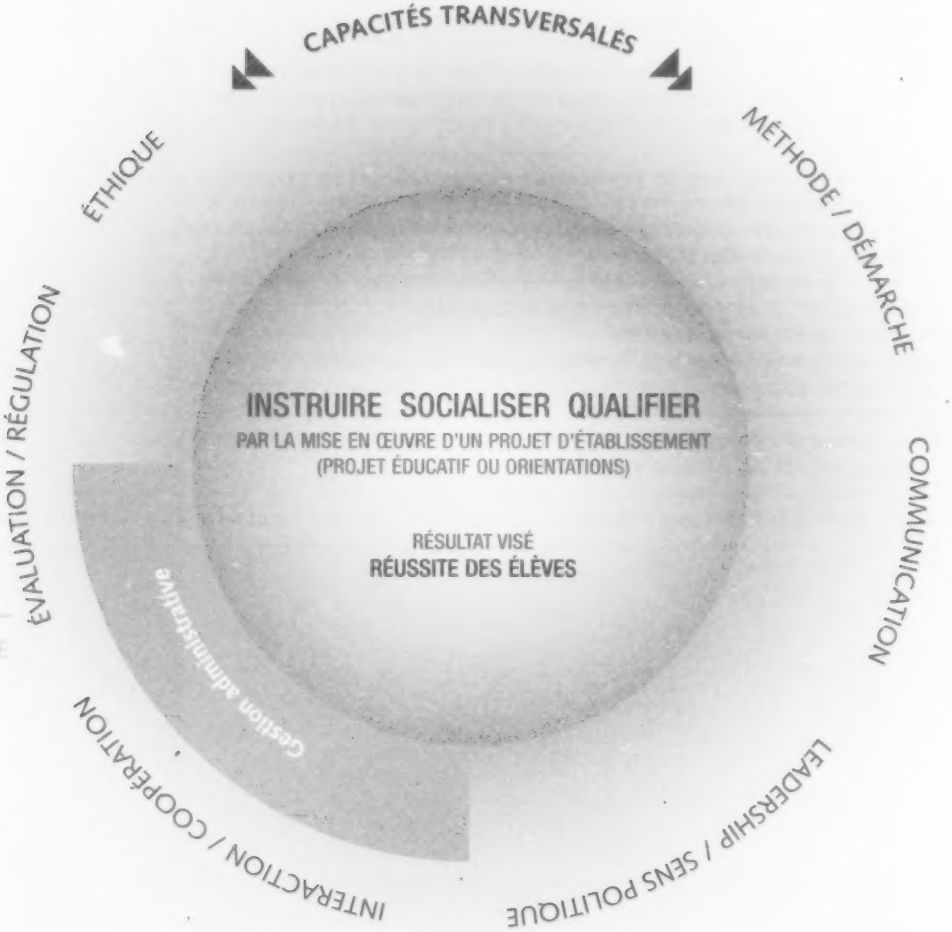
8

ASSURER LE DÉVELOPPEMENT DE SES COMPÉTENCES ET DE CELLES DE TOUS LES MEMBRES DU PERSONNEL

CAPACITÉS TRANSVERSALES	ACTIONS-CLÉS
MÉTHODE / DÉMARCHE	■ en s'engageant dans une démarche individuelle et collective de formation continue; ■ en soutenant des projets individuels et collectifs de développement des compétences; ■ en mettant en place des plans de formation continue répondant aux besoins de formation du personnel en relation avec la réalisation du plan de réussite;
COMMUNICATION	■ en expliquant clairement les retombées du développement des compétences de chaque catégorie de personnel sur la réussite des élèves;
LEADERSHIP / SENS POLITIQUE	■ en prenant conscience de ses représentations conceptuelles et en adoptant une attitude d'ouverture permettant de le faire; ■ en influençant les membres de l'équipe-école ou de l'équipe-centre dans le choix de pratiques professionnelles efficaces;
INTERACTION / COOPÉRATION	■ en participant à des groupes d'échanges avec ses pairs; ■ en favorisant l'entraide mutuelle; ■ en soutenant l'analyse et le partage des pratiques professionnelles; ■ en favorisant l'accompagnement par les pairs, en particulier pour les débutants;
ÉVALUATION / RÉGULATION	■ en évaluant et en reconnaissant la progression tant dans le développement des compétences individuelles que dans le développement des compétences collectives;
ÉTHIQUE	■ en s'assurant de différencier le soutien et l'accompagnement selon les besoins des personnes et des équipes.

RÉSULTAT ATTENDU — **L'IMPLANTATION ET LE DÉVELOPPEMENT D'UNE CULTURE DE FORMATION CONTINUE AU SEIN DE L'ÉTABLISSEMENT**

LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES REQUISES POUR LA GESTION D'UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGEMENT



GESTION ADMINISTRATIVE DE L'ÉTABLISSEMENT

9. Gérer avec efficacité et efficience les ressources financières

10. Gérer avec efficacité et efficience les ressources matérielles

SITUATION PROFESSIONNELLE TYPE

GESTION DES RESSOURCES FINANCIÈRES DE L'ÉTABLISSEMENT

COMPÉTENCE	CAPACITÉS TRANSVERSALES	ACTIONS-CLÉS
9 GÉRER AVEC EFFICACITÉ ET EFFICIENCE LES RESSOURCES FINANCIÈRES	MÉTHODE / DÉMARCHE	■ en présentant le budget en conformité avec les règles budgétaires, les normes de la commission scolaire ou de l'établissement d'enseignement privé et dans le respect des orientations de l'établissement et du plan de réussite; ■ en assurant l'administration des allocations et revenus dans le respect des orientations de l'établissement; ■ en saisissant les opportunités de développement de l'établissement;
	COMMUNICATION	■ en utilisant une formulation claire et efficace dans la communication des besoins en matière de ressources financières de l'établissement de même que de son état financier; ■ en diffusant et en faisant valoir auprès du personnel de l'établissement les choix retenus par la commission scolaire et par l'établissement d'enseignement privé;
	LEADERSHIP / SENS POLITIQUE	■ en adoptant des stratégies d'anticipation appuyées sur l'analyse de situation pour la recherche de financement des activités éducatives;
	INTERACTION / COOPÉRATION	■ en soumettant le budget au conseil d'établissement pour adoption;
	ÉVALUATION / RÉGULATION	■ en répartissant efficacement les sommes engagées selon les priorités retenues pour la réalisation de l'ensemble des projets de l'établissement;
	ÉTHIQUE	■ en s'assurant que la reddition de comptes est empreinte de clarté, de précision et de transparence;

RÉSULTAT ATTENDU

UN BUDGET ÉQUILIBRÉ :
– COHÉRENT AVEC LE PROJET DE L'ÉTABLISSEMENT;
– FAVORABLE AU DÉVELOPPEMENT GLOBAL DE L'ÉTABLISSEMENT

SITUATION PROFESSIONNELLE TYPE

GESTION DES RESSOURCES MATÉRIELLES DE L'ÉTABLISSEMENT

COMPÉTENCE

10

GÉRER AVEC EFFICACITÉ ET EFFICIENCE LES RESSOURCES MATÉRIELLES

CAPACITÉS TRANSVERSALES	ACTIONS-CLÉS
MÉTHODE / DÉMARCHE	■ en procédant à l'inventaire des ressources matérielles nécessaires à la réalisation du projet de l'établissement; ■ en préparant un plan d'achat et d'entretien des ressources mobilières et immobilières de l'établissement ou, le cas échéant, en collaborant à sa préparation; ■ en s'assurant que l'environnement physique de l'établissement est sain et sécuritaire;
COMMUNICATION	■ en justifiant les sommes imparties à l'ajout ou à l'entretien des ressources matérielles de l'établissement;
LEADERSHIP / SENS POLITIQUE	■ en créant et en soutenant un contexte dans lequel les conditions matérielles sont propices à l'atteinte des objectifs du projet de l'établissement;
INTERACTION / COOPÉRATION	■ en faisant valoir les besoins de l'établissement en matière de ressources matérielles pour l'opérationnalisation du projet de l'établissement; ■ en mettant en évidence l'impact de la qualité de l'environnement sur la qualité des processus d'enseignement et d'apprentissage ainsi que sur l'image de l'établissement;
ÉVALUATION / RÉGULATION	■ en estimant la faisabilité du projet de l'établissement au regard des ressources matérielles disponibles pour l'établissement;
ÉTHIQUE	■ en s'assurant que la gestion des ressources matérielles de l'établissement respecte les politiques et les visées de la commission scolaire ou de l'établissement d'enseignement privé.

RÉSULTAT ATTENDU

DES RESSOURCES SUFFISANTES POUR
– LA CONDUITE DES ACTIONS DU PLAN DE RÉUSSITE;
– UN ENVIRONNEMENT DE QUALITÉ;
– UN PLAN D'ENTRETIEN DU MATÉRIEL ET DES INSTALLATIONS

LES PARCOURS DE PROFESSIONNALISATION

Les parcours de professionnalisation se tracent notamment à travers les dispositifs mis en place pour favoriser le développement des compétences des personnes qui s'y engagent. Leur conception et leur mise en œuvre doivent prévoir et actualiser :

- la préparation à « agir avec compétence » et non seulement à faire acquérir des compétences;
- l'entraînement à mobiliser les combinaisons appropriées de ressources face à des situations professionnelles types;
- la coopération des acteurs intervenant dans les parcours de professionnalisation;
- une offre variée et différenciée d'opportunités de professionnalisation;
- la cohérence des outils avec le développement visé.

Réaliser un parcours de professionnalisation, c'est effectuer un ensemble d'apprentissages dans des situations diverses (formation et pratique professionnelle) servant à développer les compétences d'une personne.

Dans une approche par compétences visant la professionnalisation, les savoirs scientifiques et théoriques constituent une ressource essentielle pour le déploiement d'un savoir-agir pertinent et compétent. Ceux-ci ne peuvent suffire, mais ils sont indispensables. Par ailleurs, la réflexion critique tient une place importante dans la formation des professionnels et constitue également une ressource essentielle à l'agir compétent.

Si la compétence doit toujours être définie en termes d'action (savoir-agir), cette définition est toujours relative à l'organisation du travail qui à la fois la sollicite et la rend possible (Le Boterf , 2002, 2006; MEQ, 2001a, 2001b, 2004; MELS, 2007; Lasnier, 2000; Perrenoud, 2004; Rey et autres, 2006; Tardif, 2006). C'est pourquoi, un référentiel n'est pas fixé une fois pour toutes. Il correspond à une vision de la profession à un moment donné et, pour demeurer pertinent, il doit être révisé en fonction de l'évolution de la profession au fil du temps.

CHAPITRE 4

LA FORMATION DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT DANS UNE PERSPECTIVE DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Le présent chapitre s'intéresse à la formation des directions d'établissement dans une perspective de développement des compétences. En premier lieu, il décrit le contexte actuel de la formation obligatoire. Puis il énonce les apports de la formation au développement des compétences professionnelles des directions ainsi qu'à une gestion intégrée de leur établissement basée sur une vision systémique.

LE CONTEXTE ACTUEL DE LA FORMATION OBLIGATOIRE

L'obligation de formation instaurée en 2001 pour l'exercice de la fonction de direction d'établissement a créé un contexte particulier. Il est donc utile de tracer ici un portrait des conditions dans lesquelles cette formation est actuellement acquise. Le présent chapitre dégage également les enjeux de formation qui découlent des caractéristiques de l'offre actuelle de formation et du contexte dans lequel s'exerce la fonction de direction d'établissement.

Le domaine d'études

L'administration scolaire, ou la gestion de l'éducation, se situe au carrefour de trois grands champs, à savoir l'administration générale ou la gestion, l'éducation et les sciences humaines et sociales. Elle profite largement des connaissances issues de ces trois champs du savoir. Les principaux thèmes du domaine de la gestion qui y sont étudiés sont principalement la gestion des ressources humaines, celle des ressources matérielles et financières, la gestion de projets et la gouvernance. Les apports du domaine de l'éducation concernent la pédagogie, la didactique ainsi que des contenus disciplinaires traités selon les classes d'enseignement. Les sciences humaines et sociales viennent enrichir le domaine de l'administration scolaire par l'approfondissement des volets psychologique, sociologique et culturel.

Ces trois champs du savoir sont vastes et couvrent un spectre beaucoup plus large que les besoins particuliers de la gestion de l'éducation. Barnabé et Toussaint (2002 : 24) ont exploré, à travers une perspective historique, l'existence d'une base de connaissances en administration de l'éducation. Ils en sont venus « à la conclusion, et ce, de façon prudente, qu'il existait une accumulation suffisante de connaissances propres à l'administration de l'éducation pour supposer que ce champ d'études avait une certaine base de connaissances, même si elle est plutôt diversifiée ». Quant à Brassard (2000 : 25), il qualifie le corpus de connaissances en ces termes : « c'est à la manière de couches sédimentaires qui s'ajoutent les unes aux autres que chaque période a nourri en connaissances le champ de l'administration de l'éducation, tout comme les divers champs de l'administration et celui de l'administration générale. Il en résulte un ensemble plutôt disparate et hétéroclite ». Un corpus de connaissances et un ensemble codifié de pratiques reconnues existent, mais il y aurait lieu de les identifier plus clairement et de les rassembler afin qu'ils acquièrent une meilleure reconnaissance scientifique et sociale.

Une offre de formation variée

Depuis 2001, le Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires rend obligatoire l'acquisition de 30 unités dans le cadre d'un programme d'études universitaires de deuxième cycle pertinent à l'emploi de ce cadre d'établissement. Un minimum de 6 unités doit être acquis avant la première affectation et le reste au cours des cinq années qui suivent cette affectation.

Cette disposition a donné lieu à une croissance importante des inscriptions dans les universités qui offrent des programmes en gestion de l'éducation ou en administration scolaire. Elle a aussi incité les universités à réviser leurs programmes de formation et à les adapter au nouveau contexte en éducation, notamment en tenant compte des nombreux changements mentionnés au chapitre 1 du présent document.

Des formations obligatoires sont présentement offertes aux directions d'établissement ou aux personnes qui souhaitent le devenir. La consultation des programmes offerts en administration scolaire et en gestion de l'éducation dans les universités québécoises permet tout de même de constater que certains thèmes de formation reviennent dans la plupart d'entre eux : le leadership, la gestion des ressources humaines, la gestion des activités éducatives, la gestion des ressources financières et matérielles, la gestion du changement ainsi que l'établissement et son environnement. Cependant, des variations importantes existent quant à l'approche sur laquelle repose la conceptualisation du programme de formation. Certains programmes se fondent sur la logique du développement de compétences; d'autres s'organisent autour de la poursuite d'objectifs généraux et spécifiques; et d'autres, encore, adoptent une approche basée sur la résolution de problèmes ou sur la gestion de projets. Par ailleurs, plusieurs d'entre eux offrent des séminaires d'analyse de pratique professionnelle; quelques-uns proposent des activités d'accompagnement, de synthèse et d'intégration; un petit nombre prévoient des stages en milieu de travail.

Des modalités diversifiées

Les modalités de formation présentées ci-après constituent un portrait qui s'est dégagé à la suite de multiples échanges tant informels que formels (CPD-universités, ACFAS) sur les situations de formation offertes dans les universités québécoises. Ces modalités portent notamment sur les moments et les lieux des cours, le regroupement des étudiants, le statut de l'étudiant, les mesures de soutien que les commissions scolaires offrent aux nouvelles directions d'établissement et les liens entre ces dernières et les universités.

Les cours se déroulent soit en dehors des heures de travail, le soir ou en fin de semaine, soit durant les heures de travail à raison de journées complètes. Lorsqu'elles bénéficient d'un temps de libération sur les heures de travail, les directions ne sont habituellement pas remplacées dans leur établissement. En outre, les cours se déroulent parfois sur le campus universitaire, parfois dans les locaux des commissions scolaires, ou encore dans d'autres salles louées à cette fin. Certaines personnes se trouvent à proximité du lieu de formation tandis que d'autres doivent franchir des distances parfois importantes pour participer aux activités.

Plusieurs formes de regroupements d'étudiants existent. Certains peuvent faire partie d'une cohorte dont les membres suivent ensemble les mêmes formations au fil des ans. D'autres se joignent à un groupe différent à chaque cours, ou d'autres encore peuvent se mouvoir entre l'un et l'autre de ces regroupements durant leur parcours d'études obligatoires. Ces configurations différentes et ces dispositions spécifiques ont des retombées sur les apprentissages prévus et réalisés durant la formation.

Outre le moment de la tenue des activités de formation et la forme de regroupement des étudiants, la définition du statut de l'« apprenant » joue un rôle majeur dans le contexte d'une formation. La recension des programmes de formation (accessibles en annexe du document d'information du Comité de perfectionnement des directions d'établissement d'enseignement) destinés aux directions d'établissement montre qu'une directrice ou un directeur est considéré comme « l'acteur principal » de sa formation et, qu'en conséquence, il est attendu que cette personne s'engage activement dans le processus d'apprentissage.

Conscientes des exigences élevées reliées à l'entrée en fonction des nouvelles directions d'établissement, plusieurs commissions scolaires mettent à leur disposition des mesures d'accueil et des dispositifs d'accompagnement dans le but de les soutenir. Des rencontres d'information avec la direction générale et avec les différents services sont prévues au début de l'année scolaire afin de mieux faire connaître la culture de l'organisation, sa structure, ses politiques, ses règles et modes de fonctionnement, le rôle attendu des dirigeants et des directions d'établissement, ainsi que les attentes réciproques. Les nouvelles directions bénéficient souvent de l'accompagnement d'un mentor ou d'un coach qu'elles rencontrent individuellement à des fréquences diverses selon les besoins et la disponibilité des personnes en cause. De plus, les directions participent occasionnellement à des groupes de discussion constitués en vue de leur permettre de discuter avec des collègues sur leur nouvelle réalité et de se construire un réseau professionnel (MELS, 2006).

Des initiatives ont été prises dans plusieurs milieux entre les universités, les commissions scolaires et les directions d'établissement pour établir un calendrier annuel des rencontres de formation. Cette planification permet d'éviter les redondances dans les contenus de formation dispensés par différents acteurs et d'assurer un meilleur équilibre entre l'information donnée, la formation visant le développement des compétences et les apprentissages découlant de la pratique de gestion. Ces expériences ont montré que les liens entre les situations de formation et les situations de pratique renforcent les apports des unes et des autres. Elles ont également confirmé les postulats alléguant que les compétences professionnelles s'acquièrent progressivement et que leur développement s'étale à travers les phases de la formation obligatoire, de l'insertion professionnelle et de la formation continue, de même que ce développement de compétences ne peut se concrétiser sans la conjugaison des efforts concertés des directions elles-mêmes, des commissions scolaires ou des établissements privés, des associations professionnelles et des universités. En conséquence, les coûts personnels, professionnels et organisationnels reliés à l'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement s'en trouvent allégés.

LES VISÉES DE FORMATION DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT

Le contexte de la formation des directions d'établissement et celui dans lequel s'inscrit l'exercice de leur fonction, présentés dans le premier chapitre, mettent en évidence, d'une part, les enjeux du développement professionnel des personnes qui s'engagent dans une formation et, d'autre part, des enjeux qui concernent le développement du système lui-même. Il s'agit de deux perspectives étroitement liées au regard de l'avenir de la formation des directions d'établissement.

Les enjeux relatifs au développement des personnes engagées dans une formation

La formation obligatoire poursuit trois visées. En premier lieu, développer le plus largement possible l'accès aux ressources internes et aux ressources externes pouvant être mobilisées et combinées au service de l'agir professionnel. En deuxième lieu, préparer et entraîner l'« apprenant » à mettre en œuvre des pratiques professionnelles évolutives, pertinentes et efficaces. En effet, les objectifs de professionnalisation ne s'atteignent pas par la simple juxtaposition de situations d'apprentissage : celles-ci doivent être articulées entre elles et l'être également par rapport aux exigences réelles des situations que l'« apprenant » devra gérer dans sa pratique professionnelle. En troisième lieu, offrir à l'« apprenant » l'occasion de se familiariser avec la mise à distance de sa pratique professionnelle et à s'entraîner à la réflexion dans et sur l'action.

À la suite de la formation obligatoire, la formation continue permet le développement de l'expertise de la pratique professionnelle de la direction par la mise à jour de ses ressources et la mise à profit de son expérience. Elle exploite activement la métacognition, c'est-à-dire la découverte de sa propre manière d'apprendre ainsi que la prise de conscience et le questionnement de ses modèles d'action.

Les enjeux relatifs au développement du système de formation des directions d'établissement

L'adoption d'un cadre de référence commun permet non seulement de développer un système cohérent de formation, mais favorise également la production et l'organisation des connaissances nouvelles et originales susceptibles d'enrichir le champ d'études de même que le champ de la pratique de l'administration scolaire. Un tel cadre facilite également le regroupement et la structuration des connaissances et des pratiques existantes. Selon Brassard (2004b : 54-56), les programmes de formation devraient satisfaire aux exigences suivantes : « 1) S'être approprié l'ensemble des savoirs essentiels utiles à un exercice efficace de la gestion et l'ensemble des pratiques codifiées acceptées; 2) S'être approprié « l'approche scientifique »; [...] 3) Avoir développé la capacité à évaluer les diverses solutions à un problème; [...] 4) Avoir développé la capacité à exercer une distance critique en soi et par rapport à soi; [...] 5) Avoir développé une préoccupation éthique; [...] 6) S'être approprié les connaissances qui le rendent capable d'influencer les politiques éducatives à bon escient. » Le défi de la formation est de taille et il fait appel à des acteurs ouverts et engagés volontairement dans un processus de révision ou de régulation des programmes actuels.

LES APPORTS DE LA FORMATION AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Dans le contexte d'une approche par compétences qui met l'accent sur la mobilisation et la combinaison des ressources, le rôle de la formation doit nécessairement être redéfini et reprécisé. Le développement de compétences n'est plus considéré comme relevant exclusivement de la formation obligatoire. Il est le résultat d'un parcours de professionnalisation composé de passages successifs de situations de formation à des situations de travail rendues professionnalisantes par la mise à distance et la prise de conscience de ses propres façons de faire et d'agir.

Dans une perspective de professionnalisation, qui est la première orientation retenue, la formation devrait préparer et entraîner les directions d'établissement à gérer avec pertinence et efficacité toute situation professionnelle susceptible de se présenter à elles dans l'exercice de leur fonction. Ainsi, les directions seraient en mesure de relever les défis posés par la pratique réelle de la gestion d'un établissement.

Afin de respecter la deuxième orientation qui porte sur la gestion intégrée de l'établissement, la formation devrait adopter une approche centrée sur le développement d'une vision globale et systémique de l'établissement permettant de reconnaître et de construire les interactions et les interrelations entre les différents sous-systèmes qui le composent.

Les programmes et les dispositifs de formation à la gestion d'un établissement d'enseignement devraient être redéfinis en fonction des deux orientations rappelées ci-dessus et du référentiel de compétences présenté dans le chapitre précédent. Dans le but de soutenir les personnes sollicitées par leur développement, quelques pistes à suivre pour la mise en place d'une structure curriculaire propice au développement des compétences professionnelles du personnel de direction des établissements d'enseignement sont ici proposées. Ces pistes ont été inspirées des travaux de Argyris (2003), Argyris et Schön (2002), Le Boterf (2002, 2007) et Tardif (2003, 2006).

Favoriser l'acquisition des ressources essentielles au savoir-agir compétent

La formation contribue au développement des compétences professionnelles requises en aidant l'« apprenant » à acquérir et à consolider les ressources (connaissances, capacités, attitudes, processus cognitifs, etc.) essentielles à l'exercice efficace de la profession. Ces ressources se réfèrent notamment à la pédagogie, à la gestion du système éducatif et des éléments qui le composent, à l'administration d'organisations complexes ainsi qu'aux dispositions légales et aux encadrements locaux et nationaux qui les régissent. Bien que ces connaissances soient essentielles, leur caractère évolutif les rend en partie provisoires. À cet égard, la direction d'un établissement d'enseignement doit apprendre dès le début de sa formation à actualiser ses connaissances, et ce, sur une base continue.

Préparer et entraîner à mettre en œuvre des pratiques professionnelles évolutives, pertinentes et efficaces

La formation contribue au développement des compétences professionnelles requises en entraînant l'« apprenant » à mobiliser et à combiner ses ressources afin qu'il construise des savoir-agir adaptés aux exigences professionnelles réelles. À cet effet, quelques activités de formation sont particulièrement appropriées :

- La simulation permet à l'« apprenant » de se préparer à mobiliser et à combiner les ressources dont il dispose et auxquelles il peut recourir pour prendre en compte un ensemble de variables et de dimensions composant une situation professionnelle. La simulation comporte l'avantage de préparer autant à la gestion des situations professionnelles courantes qu'à la gestion des situations professionnelles exceptionnelles.
- Les stages de formation ou la formation en situation de travail permettent à l'« apprenant » de mobiliser, combiner, transposer et transférer les acquis des situations de formation dans des situations de travail apparentées. Avec l'aide des formateurs, l'analyse des pratiques expérimentées permet de consolider ou de modifier les « combinatoires » mises à l'épreuve.
- Les activités de formation centrées sur la résolution de problèmes survenus dans l'exercice réel de la fonction, les études de cas et la mise en projet exigent également la mobilisation et la combinaison de plusieurs ressources.

Développer les capacités de réflexivité et de transfert

La formation contribue au développement des compétences professionnelles en incitant l'« apprenant » à expliciter ses représentations, ses façons de faire et ses processus. En plus de contribuer à une meilleure connaissance de soi et de concourir à la construction de l'identité professionnelle, la réflexion sur ses propres pratiques favorise le transfert, la transformation et l'évolution des façons de faire et d'agir. Il importe que les formateurs organisent et structurent des activités de mise à distance et d'analyse des pratiques professionnelles afin que l'« apprenant » tire des leçons de son expérience et s'interroge sur la pertinence de ses pratiques professionnelles.

Soutenir des boucles d'apprentissage ancrées dans l'alternance, la complémentarité et la cohérence

L'accent mis sur la formation axée sur le développement de compétences constitue un pas en avant pour la professionnalisation des directions d'établissement. Toutefois, un mode de fonctionnement en parallèle, soit d'un côté des situations de formation et de l'autre des situations de travail, est à éviter. Les objectifs de professionnalisation ne peuvent être atteints par l'addition ou la juxtaposition de situations d'apprentissage. Le développement d'un savoir-agir pertinent aux situations professionnelles réelles requiert la mise en œuvre d'une alternance entre des épisodes de formation théorique, suivie dans les lieux d'éducation formels, et des épisodes de formation pratique, suivie dans les lieux d'exercice de la profession. Une boucle d'apprentissage qui étaye la construction d'un savoir intégré, en incitant l'« apprenant » à passer de la conceptualisation à l'expérience et de l'expérience à la conceptualisation, exige que les milieux universitaire et scolaire :

- entretiennent des relations étroites de collaboration;
- adhèrent à un cadre de référence commun;
- mettent en œuvre un dispositif de formation conçu en collégialité;
- poursuivent les mêmes finalités;
- agissent en cohérence et en complémentarité.

Afin de favoriser la construction de réponses pertinentes aux exigences professionnelles, les situations professionnelles à conduire ne peuvent qu'être le pivot autour duquel s'articule le dispositif de formation.

Faire évoluer les dispositifs d'analyse des pratiques

La mise en place de dispositifs d'analyse des pratiques a pour principale finalité la construction de l'identité professionnelle des praticiens dans ses différentes composantes de même que suivant les différentes étapes de leur évolution identitaire. C'est pourquoi les dispositifs d'analyse devraient varier au cours de la formation en fonction notamment de l'expérience professionnelle des personnes visées. Aussi, le cursus de formation facilitant l'évolution de l'identité professionnelle mettra en place des activités d'analyse des pratiques diversifiées et différenciées. En effet, les unes viseront à sensibiliser les aspirants aux processus en jeu ainsi qu'aux aspects spécifiques des actions qu'ils auront à mener lorsqu'ils exerceront la fonction de direction d'établissement; d'autres activités viseront à soutenir la construction du sens des pratiques mises en œuvre et l'amélioration des techniques professionnelles des nouvelles directions d'établissement au moment de leur arrivée en fonction et d'autres encore viseront à permettre l'élévation du niveau des compétences acquises par des directions expérimentées.

Mettre en place des dispositifs de formation destinés aux responsables de la formation pratique des directions d'établissement

L'alternance entre formation théorique et formation pratique implique la présence d'une personne qui soutient et accompagne l'« apprenant » en situation de travail ou en stage. L'accompagnant joue un rôle de formateur dans la mesure où il permet la réalisation d'apprentissages qui, sans sa contribution, se révélerait peu évidente et plus difficile.

Étant donné que la « compétence » d'accompagner n'est pas innée, des dispositifs de formation devraient être mis en œuvre afin d'offrir aux accompagnants des voies d'acquisition de connaissances sur le processus lui-même. De plus, ces dispositifs briseraient l'isolement dans lequel se trouvent les accompagnants; ils fourniraient des espaces et des lieux de mise en commun et de partage d'expériences; ils constitueraient des occasions d'analyse et de distanciation des pratiques d'accompagnement.

Pour ce faire, des efforts de concertation et de mise en commun doivent être consentis et encouragés tant dans les milieux de la formation théorique que dans ceux de la formation pratique afin de clarifier et de construire ensemble le savoir-agir compétent de l'accompagnant.

LES APPORTS DE LA FORMATION À UNE GESTION INTÉGRÉE APPUYÉE SUR UNE VISION SYSTÉMIQUE

L'une des contributions majeures de la formation, quel que soit le métier, ou la profession, auquel elle prépare, est de permettre à l'« apprenant » de modeler sa compréhension du rôle qu'il aura à jouer au sein d'une organisation. Cette compréhension constitue en quelque sorte le point d'ancrage de son identité professionnelle. La compréhension qu'un gestionnaire a de son rôle oriente notamment le choix des processus qu'il met en place et le recours à certaines stratégies plutôt qu'à d'autres.

À ce titre, la formation des directions d'établissement d'enseignement peut avoir une incidence réelle sur leur capacité à se percevoir comme des gestionnaires d'une dynamique systémique. Ainsi, elles concevront la structure de l'établissement d'enseignement non plus comme un organigramme de ses divers éléments ou comme l'ensemble de ses modes de fonctionnement, mais plutôt comme le schéma des relations entre tous les éléments qui la composent.

Dans le contexte d'une formation menant à la gestion intégrée des établissements, l'« apprenant » sera entraîné à :

- reconnaître l'interdépendance entre les sous-systèmes de l'organisation qu'il dirige;
- définir un projet d'établissement qui suscite l'adhésion et l'engagement des acteurs de la réussite éducative;
- assurer la convergence des contributions individuelles et collectives des acteurs de l'établissement vers les finalités partagées;
- veiller à la cohérence et à la pertinence de toute action ou de toute mesure mise en place;
- susciter la pratique du dialogue et de la discussion pour lever les malentendus et favoriser le développement d'un langage commun, voire d'une unité d'esprit;
- interroger les paradigmes et adapter les structures sous-jacentes de l'organisation;
- mettre en place des mécanismes de mise en œuvre, de suivi et de régulation du plan de réussite.

LEXIQUE

Action-clé
Une action-clé est menée dans un contexte précis, elle se combine et s'enchaîne à d'autres actions dans le but d'atteindre un résultat précis. Dans le présent référentiel, la liste des actions-clés associées aux compétences n'est pas exhaustive, elle vise à donner l'idée des actions à enchaîner et de l'orientation à donner à cet enchaînement pour gérer avec compétence la situation professionnelle.

Capacité
Une capacité est mise en œuvre dans les savoirs et les savoir-faire : « être capable ». Les capacités dépendent des aptitudes, mais elles sont plus particulièrement le résultat des acquis, des apprentissages, de la formation. Les capacités ne sont pas directement observables. Une compétence peut demander plusieurs capacités différentes.

Capacités transversales
Les capacités transversales imprègnent toutes les compétences requises pour la gestion d'un établissement et sont imbriquées dans toutes les situations professionnelles auxquelles le gestionnaire doit faire face. À cet effet, elles résultent de l'amalgame des apprentissages et des aptitudes et constituent les axes sur lesquels se structurent et se développent les compétences requises pour la gestion pertinente d'un établissement.

Compétence
Une compétence correspond à un savoir-agir complexe qui s'actualise dans le contexte d'une situation professionnelle concrète par l'enchaînement d'actions en vue d'atteindre un résultat.

Formation obligatoire
Le règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires, en vigueur depuis septembre 2001, stipule qu'une direction d'établissement doit acquérir 30 unités (crédits) en gestion dans un programme d'études universitaires de 2e cycle pertinent à l'emploi de cadre d'école. De plus, le règlement spécifie que « un minimum de 6 crédits doivent être acquis avant la première affectation à un emploi de cadre d'école et le solde, au cours des 5 années qui suivent cette affectation ».

Gestion intégrée
Une gestion intégrée découle d'une vision globale et systémique de la structure organisationnelle. Celle-ci permet de saisir les interactions et les interrelations entre les différents sous-systèmes ou domaines de gestion qui composent l'organisation. Une vision systémique permet à la ou au gestionnaire d'une organisation de sortir d'une gestion fragmentaire pour entrer dans un mode de gestion plus unifié, plus efficace et plus satisfaisant.

Pratique professionnelle
Amalgame de choix, de décisions et d'actions mis en œuvre par une personne pour faire face aux exigences d'une situation professionnelle à gérer.

Processus de professionnalisation
Dans sa dimension individuelle, le processus de professionnalisation consiste à prendre conscience de ses ressources personnelles et de celles auxquelles une personne peut recourir dans son environnement afin de les mobiliser et de les combiner de façon pertinente dans sa pratique professionnelle. L'une des composantes essentielles de ce processus est l'appropriation d'un domaine de connaissances et d'un répertoire de compétences socialement reconnues comme étant requises pour l'exercice pertinent d'une fonction. Par ailleurs, le développement de la compétence professionnelle n'étant jamais complètement achevé, le processus se poursuit de façon continue tout au long du cheminement professionnel, non seulement au cours de la formation obligatoire.

Dans sa dimension collective, ce processus renvoie à un sens davantage social et externe. Il fait référence au statut social accordé à l'exercice d'une fonction, aux valeurs et aux intérêts collectifs qui y sont protégés et défendus.

Situation professionnelle
Une situation professionnelle est constituée d'un ensemble de fonctions, de tâches et d'activités réelles que la personne doit réaliser non seulement en relation avec ses responsabilités, mais aussi avec d'autres acteurs et d'autres fonctions dans son organisation et même en dehors de celle-ci. Les situations professionnelles sont authentiques, elles correspondent à des activités à réaliser effectivement à un moment donné dans le contexte de la gestion des services éducatifs, de la gestion de l'environnement éducatif, de la gestion des ressources humaines, ou encore, de la gestion administrative de l'établissement d'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

ARGYRIS, C. (2003). *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel.* (3e éd.). Paris : Dunod. 1re éd. 1995. Version originale anglaise : 1993.

ARGYRIS, C., SCHÖN, D. (2002). Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique. Paris : De Boeck Université. Version originale anglaise : 1996.

BARNABÉ, C., TOUSSAINT, P. (2002). *L'administration de l'éducation. Une perspective historique.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

BRASSARD A., CLOUTIER M., De SAEDELEER S., CORRIVEAU L. FORTIN, R., GÉLINAS, A., SAVOIE-ZAJC, L. (2004a). « Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXX, no 3.

BRASSARD, A. (2004b). « La professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement et le développement du champ d'études de l'administration de l'éducation », *la revue Éducation et francophonie*, vol. XXXII, no 2.

BRASSARD, A. (2000). « L'institutionnalisation du champ d'études de l'administration de l'éducation : une analyse critique de l'expérience québécoise », *Revue française de pédagogie*, no 130, janvier-février-mars, p. 15-28.

CATTONAR, B., LESSARD, C., BLAIS, J.-G., LAROSE, F., RIOPEL, M.-C., TARDIF, M., BOURQUE, J., WRIGHT, A. (2007). *Les directeurs et les directrices d'école au Canada : contexte, profil et travail. Enquêtes pancanadiennes des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires* (2005-2006), (Projet 3). Évolution actuelle du personnel de l'enseignement primaire et secondaire au Canada.

COLEMAN, P., LOVE, N. (2004). *Principal Portraits 2. A look at successful secondary school. Leadership and Management Practices in Alberta and British Columbia,*

Commission des États généraux sur l'éducation (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation.* Québec : Gouvernement du Québec.

CONSEIL DU TRÉSOR (2005). *Profil gouvernemental de compétences du personnel d'encadrement.*
CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite.* Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005.

DIONNE, P. (2004). *Prendre le leadership des compétences. Le réveil du management*, Éditions du Renouveau Pédagogique inc.

Fédération québécoise des directions d'établissement (2006). *L'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement d'enseignement*, Recherche et Développement, vol. 1.

FULLAN, M. (2001). *The new Meaning of Educational change*, 3e edition, New-York, Teachers College Press.

GATHER THURLER, M., PERRENOUD, P. (2004). « Professionnalisation et formation des chefs d'établissement », dans *La revue des Échanges* (AFIDES). Vol. 21, no 3.

Gouvernement du Québec. *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., c. I-13.3.

LAFORTUNE, L., CYR, S., MASSÉ, B. (2004). *Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

LAFORTUNE, L. et C. DAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Québec : Presses de l'université du Québec.

LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Ed. Guérin.

LE BOTERF, G. (2007). *Professionnaliser*. Paris : Eyrolles. Éditions d'Organisation.

LE BOTERF, G. (2006). *Ingénierie et évaluation des compétences*. (5e éd.). Paris : Éditions d'Organisation. 1re éd : 1998.

LE BOTERF, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels. Construire des parcours de professionnalisation*. (4e éd.). Paris : Éditions d'Organisation.1re éd : 1997.

LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, (3e éd.). Montréal : Ed. Guérin.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007), *Programme de formation de l'école québécoise*. 2e cycle du secondaire. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006), *Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. 1er cycle du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

OCDE (2003). *Réseaux d'innovation, vers de nouveaux modèles de gestion des écoles et des systèmes*, Paris, Collection L'école de demain.

OCDE (2001). *Gestion des établissements, de nouvelles approches*, Paris, Collection Des innovations dans l'enseignement.

PELLETIER G. (2006). « La professionnalisation de la gestion scolaire : défis, enjeux et pistes d'action », *La revue des Échanges*, vol. 23, no 3, p. 9-15.

PELLETIER, G. (Éd.) (1999). *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*, Paris, De Boeck, Université.

PERRENOUD, P. (2004). *Construire des compétences dès l'école*. (4e éd.). Paris : Éditions Sociales Françaises. 1re éd : 1997.

REY, B., CARETTE, V., DE FRANCE, A., KAHN, S. (2006). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation.* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck Université. 1re éd. : 2003.

SAMURÇAY, R., PASTRÉ, P. (Eds) (2004). *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès.

SAMURÇAY, R., PASTRÉ, P. (1998). « L'ergonomie et la Didactique. L'émergence d'un nouveau champ de recherche : Didactique professionnelle », dans la revue *activités*, vol. 1, no 2.

ST-GERMAIN, M. (2002). « Le leadership constructiviste : une solution au paradoxe de l'individualité et de la normalisation », dans Lapointe C., Langlois, L. *Leadership en éducation, plusieurs regards, une même passion.*

SAINT-PIERRE, M., BRUNET, L. (dir.) (2004). *De la décentralisation au partenariat: Administration en milieu scolaire*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

SAVOIE-ZAJC, L. (2007). « L'accompagnement aux ajustements de pratiques professionnelles des personnels scolaires par la recherche-action », dans Cros, F. (dir.), *L'agir innovationnel. Entre créativité et formation*, Bruxelles : De Boeck Université .

SENGE, P. (2000). *Schools that learn*, New-York, Currency Doubleday.

SENGE, P., GAUTHIER, A. (1991). *La cinquième discipline. l'art et la manière des organisations qui apprennent*, Paris, Éditions First.

SIMON, L., DESMARAIS D. (2007). « Leadership et autobiographie : une pratique innovante de recherche-formation », dans Cros, F. (dir.), *L'agir innovationnel. Entre créativité et formation*, Bruxelles, de Boeck.

TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal : Chenelière Éducation.

TARDIF, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*. vol. 16, no 3. P. 36-45.

TARDIF, N., ROYAL, L., LAFONTAINE, L. L., SIMON, L. (2003). *Mon école, mon projet, notre réussite*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH ltée.

UWAMARIYA, A., MUKAMURERA, J. (2005). « Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches », *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. XXXI, no 1, p. 133-155.

ANNEXE 1

COMITÉ DE CONCERTATION DU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

Composition

Sylvie Turcotte, directrice de la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS),ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
Martine Gauthier, responsable de la formation des gestionnaires scolaires, (DFTPS-MELS)
Lynda Boucher, **Julie Simard** (en alternance), Direction générale des relations de travail, MELS
Marthe Van Neste, Direction générale de la formation des jeunes, MELS
Inno Sagbo, Comité de perfectionnement des directions d'établissement d'enseignement
Paul Peterson, Fédération québécoise des directrices et des directeurs d'établissement d'enseignement (FQDE)
Josée Lamontagne, **Carl Barrette** (en alternance), Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE)
Gaétane Legault, Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES)
Robert Forget, Association des administrateurs des écoles anglaises du Québec (AAEAQ)
Jacqueline Reid, Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ)
Madeleine Piché, Directrice d'une école primaire
Huguette Richard, **Louise Savard** (en alternance), Association des directeurs généraux des commissions scolaires du Québec (ADIGECS)
Berthier Dolbec, **Brigitte L'heureux** (en alternance), Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ)
Lorraine Savoie Zajc, Université du Québec en Outaouais
Jean Archambault, **Ginette Casavant** (en alternance), Université de Montréal

Mandat

Le comité de coordination, formé de quinze représentants du réseau de l'éducation provenant tant du secteur des jeunes que du secteur des adultes, tant de la communauté francophone que anglophone ainsi que de représentants du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, avait pour mandat d'**orienter et de valider les travaux de l'équipe d'élaboration du document de formation à la gestion d'un établissement d'enseignement**.

ÉQUIPE D'ÉLABORATION

Composition

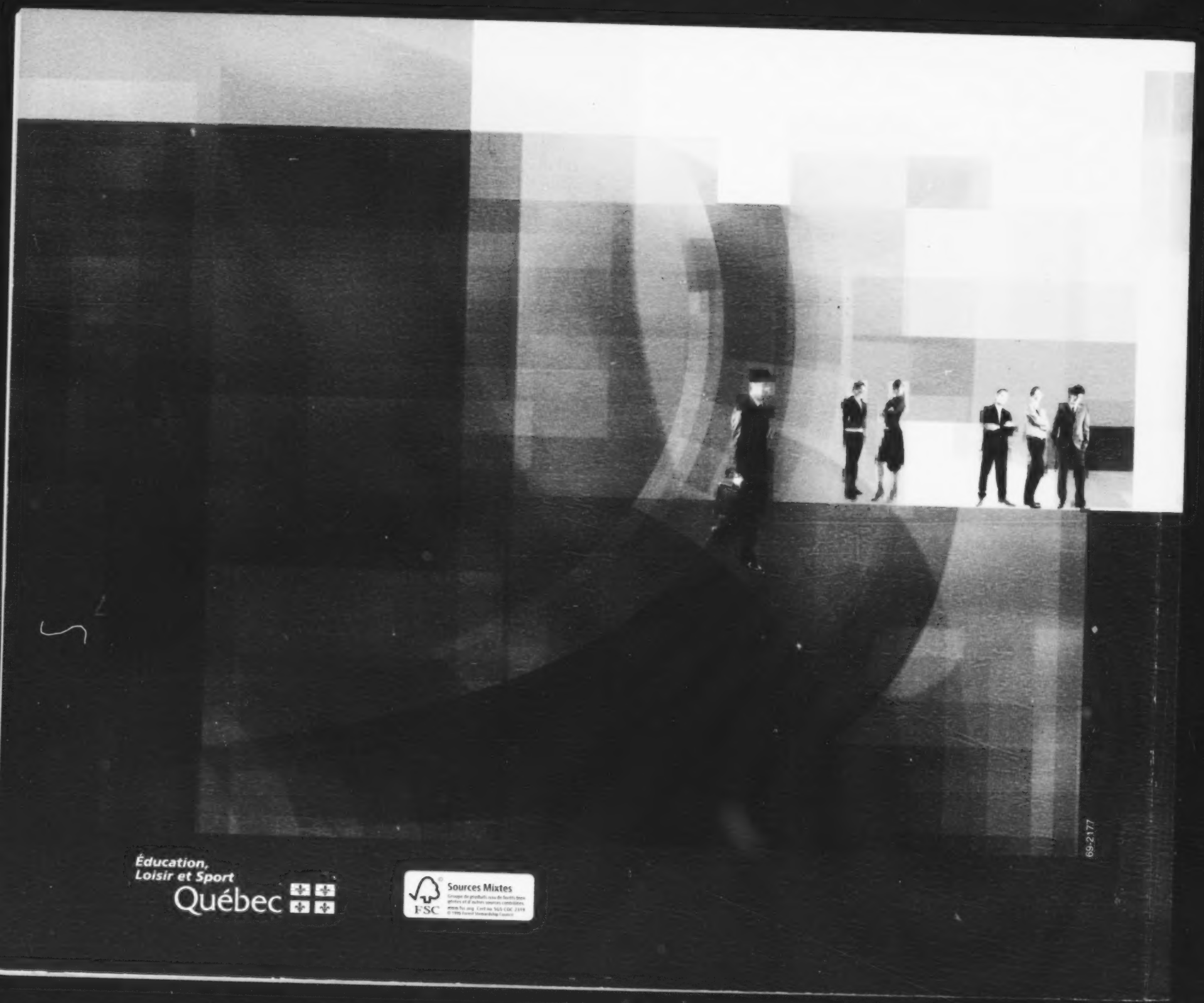
Martine Gauthier, spécialiste en sciences de l'éducation, chargée de projet, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, MELS

Louise Simon, spécialiste en gestion de l'éducation, de la formation et de l'accompagnement, professeure agrégée à l'Université de Sherbrooke

Mandat

L'équipe d'élaboration a été chargée de la conception du projet de cadre de référence commun pour la formation, le soutien et l'accompagnement des directions d'établissement. Le document attendu devait :

- **établir les orientations** pour la formation des directions d'établissement;
- **identifier les compétences requises** à développer en cours de formation;
- **illustrer le déploiement de celles-ci** dans le contexte d'exercice de la fonction afin d'orienter les pratiques terrain de soutien et d'accompagnement;
- **rallier tous les acteurs** engagés dans la formation et dans le développement des compétences des directions d'établissement



Éducation,
Loisir et Sport
Québec

Sources Mixtes

69-2177